

EDICLEIA APARECIDA ALVES DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA: PERÍODO DE
1990 A 2004**

PONTA GROSSA

2008

EDICLEIA APARECIDA ALVES DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA: PERÍODO DE
1990 A 2004**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

PONTA GROSSA

2008

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

S237p Santos, Edicleia Aparecida Alves dos
Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos na
Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa : período de
1990 a 2004. / Edicleia Aparecida Alves dos Santos. Ponta
Grossa, 2008.
118f.
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

1. Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2. Políticas
Públicas. 3. Direito. 4. Modalidade de educação. I. Oliveira,
Rita de Cássia da Silva. II. T.

CDD : 372.414

TERMO DE APROVAÇÃO

EDICLEIA APARECIDA ALVES DOS SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA: PERÍODO DE
1990 A 2004

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira
UEPG


Prof^a. Dr^a. Maria Antonia Souza
UTP


Prof^o. Dr^o. Adair Angelo Dalarosa
UEPG


Prof^a Dr^a Maria Isabel Moura Nascimento
UEPG

Ponta Grossa, 31 de março de 2008

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela proteção e auxílio, iluminando meus caminhos nos momentos de angústias e preocupações.

À professora e orientadora **Dr^a. Rita de Cássia da Silva Oliveira**, pela sua orientação e acompanhamento desse trabalho de pesquisa. Meu muito obrigado

Ao Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa e Prof^a. Dr^a. Maria Izabel Moura Nascimento, Prof. Dr^a. Maria Antonia Souza membros da banca examinadora de qualificação deste trabalho, pela atenção e excelentes sugestões apresentadas.

Aos meus pais, **Epaminondas Alves dos Santos e Avani de Lima dos Santos**, pela paciência, proteção e auxílio, exemplos de caráter e determinação.

Aos meus irmãos **Edinei Alves dos Santos e Edineia Alves dos Santos**, pelo apoio na realização deste trabalho.

À **Prof^a. Simone do Rocio Pereira Neves**, pelas suas preciosas orientações e apoio.

Às amigas, **Margareth Stremel Izolde Oliveira**, companheiras nessa caminhada, pela paciência, apoio e exemplo.

Aos **Secretários de Educação entrevistados**, pelas suas valiosas contribuições para concretização desse trabalho.

À **Prefeitura Municipal de Ponta Grossa através da Secretaria Municipal de Educação**, pela autorização de nosso afastamento para a realização do Curso de Mestrado em Educação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	07
RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
1.1 A SOCIEDADE CIVIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTADO	19
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMÉRICA LATINA	26
1.3 AS AGÊNCIAS E O FINANCIAMENTO INTERNACIONAL	27
1.3.1 A Conjuntura Brasileira na Década de 1990	27
1.4 CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EJA	32
1.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA E O SISTEMA GOVERNAMENTAL BRASILEIRO.....	36
1.5.1 Políticas Públicas Educacionais e o Banco Mundial	37
1.5.2 Propostas do Banco Mundial para a Educação.....	39
1.6 CONHECENDO AS AÇÕES OFICIAIS DA EJA NO BRASIL.....	40
1.6.1 Primeiras Iniciativas Oficiais na Educação de Jovens e Adultos	40
1.6.2 A Educação de Adultos após 1964.....	41
1.7 DÉCADA DE 1990: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO DIREITO	43
1.8 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	49
1.9 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA	50
1.10 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 9394/96)	51

1.11 A EJA E OS PARECERES	56
1.12 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO: LEI FEDERAL nº. 10.172/01	59
1.12.1 As Diretrizes do PNE para a EJA	60
1.12.2 Objetivos e metas do PNE para a EJA	61
1.13 OUTRAS INICIATIVAS FEDERAIS NA EJA	62
1.13.1 Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR).....	62
1.13.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	63
1.13.3 Programa Recomeço.....	63
1.13.4 O Programa Brasil Alfabetizado.....	65
1.14 A QUEM COMPETE A EJA	66

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA.....	68
2.1 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA.....	68
2.2 A QUEM SE DESTINA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA SME	74
2.3 CONHECENDO A HISTÓRIA DE ALGUMAS PARCERIAS	76
2.3.1 Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEBJA	76
2.3.2 Associação Brasileira SOKAGAKKAI Internacional – BSGI.- Educando para a paz ...	77
2.3.3 Programa Integrar	78
2.3.4 Histórico do programa “Educando Servidor”	81
2.3.5 Programa Brasil Alfabetizado	82
2.3.6 Financiamento para a execução do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa	83

CAPÍTULO III

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 RESULTADOS DA PESQUISA	85
3.1.1 Políticas Públicas de EJA X Erradicação do Analfabetismo	85
3.1.2 Formação de Professores	88
3.1.3 Financiamento	90
3.1.4 As parcerias na EJA do município de Ponta Grossa	92
3.1.5 Sociedade Civil na construção de uma política pública	99
3.1.6 Espaço x Tempo	102
COSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	108
ANEXO.....	117
ENTREVISTAS.....	118

LISTA DE SIGLAS

AIA - Ano Internacional da Alfabetização

BM – Banco Mundial

BSGI - Associação Brasileira SOKAGAKKAI internacional

CEB – Câmara de Educação Básica

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos

CENEJA – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CES – Centro de Estudos Supletivos

CF – Constituição Federal

CNB – Conselho Nacional de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEJA - Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA - V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação

CRUB - Conselho de Universidades Brasileiras

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJAS – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EPEJAS – Encontro Paranaense de Educação de Jovens e Adultos

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICAE – Conselho Internacional de Educação de Adultos

ICSID - Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos

IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFC - Corporação Financeira Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da educação e do Desporto

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONGs - Organizações não governamentais

PASEP – Formação do Patrimônio do Servidos Publico

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PEQs – Planos Estaduais de Qualificação

PG – Ponta Grossa

PIS – Programa de Integração Social

PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional

PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RME – Rede Municipal de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SME – Secretaria Municipal de Educação

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

USAID – Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento.

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito analisar as políticas públicas formuladas e desenvolvidas em nível nacional e local para a educação de jovens e adultos, partindo da análise do processo histórico de construção dessa modalidade educacional, do trinômio jovem/adulto – sociedade – direito, considerando o plano formal (legal) e real das políticas correspondentes ao período de 1990 a 2004. Seu objetivo é conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a participação da sociedade civil e do Estado na construção dessas políticas para resgatar a sua especificidade, haja vista que as políticas públicas existentes estão constantemente sujeitas a ruptura e descontinuidades, desconsiderando a necessidade de existência de uma política consistente para a EJA, com recursos que garantam condições para a sua real efetivação. Com o intuito de verificar se essa modalidade de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica se constitui em política pública que resgata um direito outrora negado, busca-se também conhecer a visão que os Secretários Municipais de Educação da época (1990 a 2004) têm sobre o trabalho desenvolvido pela EJA em Ponta Grossa, no período indicado. A justificativa se intensifica ao se considerar que, no município, a Educação de Jovens e Adultos não tem se constituído, historicamente, num objeto de estudo da produção docente e que há poucas referências teóricas voltadas a essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - EJA; políticas públicas; direito; modalidade de educação.

ABSTRACT

This work is to examine public policies formulated and implemented in national and local level for education of youths and adults, based on the analysis of the historical process of building this educational method, the couple trinômio / adult - society - right, considering the formal plan (legal) and the actual policies for the period 1990 to 2004. Its goal is to know the history of Education, Youth and Adult - EJA, the participation of civil society and the state in the construction of these policies to rescue its specificity, it is seen that the existing public policies are constantly subject to disruption and discontinuities, disregarding the need for a consistent policy for EJA, with resources to ensure conditions for its actual execution. In order to verify that this form of Primary / Secondary Education's Basic Education is constituted in public policy that rescues a right once denied, is also seeking to know the vision that the Municipal Secretaries of Education of the time (1990 to 2004) are on the work of the EJA in Ponta Grossa, in the period indicated. The reasons are intensified when considering that in the council, the Education of Young Adults and has not been made, historically, in a study of production and teaching that there are few references to that theoretical oriented method of teaching.

Keywords: Education, Youth and Adult - EJA; public policies; law; form of education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica em seus níveis Fundamental e Médio, mas muitas vezes tal proposta não se efetiva em ações concretas significativas que venham, de fato, atender à demanda existente de jovens e adultos que necessitam iniciar ou concluir seus estudos. Na maioria das vezes, essa não efetivação advém das dificuldades encontradas durante a realização da EJA – como os geralmente limitados recursos materiais e humanos destinados à realização do trabalho, por exemplo - ou por não existirem as condições básicas que garantem a permanência dos jovens e adultos trabalhadores no processo educacional.

Sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica, deve haver não só a oferta de escolarização nos seus segmentos de Ensino Fundamental e Médio, mas também a garantia de condições para sua concretização como uma educação específica, de qualidade, que exige novos investimentos em políticas públicas, que garantam não só a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos, mas também a continuidade de sua escolaridade e formação, com direito a acesso e permanência no processo escolar. Entretanto, o que se observa historicamente é a predominância de ações paliativas e isoladas, distantes de uma política pública sem rupturas, que não oferece uma educação de qualidade aos alunos, independente dos governos que venham a assumir as diferentes esferas governamentais, seja em nível nacional, estadual ou municipal.

Romper com esse ciclo vicioso é condição necessária para desenvolver uma política de atendimento a jovens e adultos que supere os mecanismos de exclusão sofridos ao longo do nosso processo histórico, independentemente dos fatores que os levaram a essa exclusão. Os jovens e adultos têm uma história construída que necessita estar presente e ser também considerada, visando à construção social do ato educativo.

Com o propósito de conhecer as políticas públicas desenvolvidas para a educação de jovens e adultos em nível nacional e local, será tomado como eixo principal de análise o processo histórico, considerando-se o trinômio jovem /adulto – sociedade – direito e o plano formal (legal) e real das políticas correspondentes ao período de 1990 a 2004, com o objetivo de resgatar a sua especificidade.

Sabendo que políticas públicas existentes nessa modalidade de ensino estão constantemente sujeitas a ruptura e descontinuidades, desconsiderando-se a necessidade de existência de uma política pública consistente para a EJA, com recursos próprios que lhe dêem a garantia de condições para sua real efetivação, faz-se necessário conhecer a visão

daqueles que, no período referendado, exerceram a função de Secretários de Educação do município de Ponta Grossa, dentro dessa modalidade de ensino.

Mais especificamente, buscamos averiguar como a EJA passou a ser compreendida e assumida nesse período, para entender como o município de Ponta Grossa enfrenta a questão da oferta da educação de jovens e adultos, uma vez que a Lei 9.424/1996, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que destina 15% dos seus recursos à educação do ensino fundamental regular, retirou a obrigatoriedade do repasse dessa verba para a EJA.

Nesse contexto, a EJA é um direito? Definindo o problema da investigação e na tentativa de realizar ajustes econômicos estruturais, a Emenda Constitucional 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, desobrigando o governo federal em aplicar para tal a metade dos recursos vinculados à educação. A nova redação trazida no artigo 60 das Disposições Transitórias da Carta Magna criou em cada um dos Estados o FUNDEF (Lei 9424/96), reunindo os recursos públicos para a educação em um fundo contábil para cada Estado e, posteriormente, redistribuindo-o entre as esferas de governo estadual e municipal, de modo proporcional às matrículas registradas no ensino fundamental regular. Entretanto, o veto do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeitos de cálculo do fundo. Dessa forma, focalizou-se o investimento público no ensino regular.

Nosso propósito é constatar em que medida o governo federal tem garantido o direito de todos a essa modalidade de ensino e como ela tem sido concretizada nos últimos anos através da iniciativa do poder público municipal.

Para tanto, serão investigadas as políticas públicas de EJA desenvolvidas no Brasil e no Município de Ponta Grossa, verificando-se se a instalação do Sistema Municipal de Ensino, em 2004, garantiu a efetivação real de uma política pública para essa modalidade educacional.

Logo, analisando o problema do financiamento da educação no Brasil, Davies (2002) afirma que, sob pretexto de uma crise fiscal e gerencial do Estado, as políticas governamentais propõem a redução dos gastos sociais e/ ou redirecionamento para setores carentes, privatização e incentivo à participação da sociedade na manutenção dos serviços públicos. O autor denuncia que as Emendas Constitucionais e Leis Ordinárias vêm retirando recursos da educação.

Assim, o objetivo central desta pesquisa é refletir sobre as políticas públicas de EJA aliado a participação da sociedade de civil e do Estado no Brasil e em Ponta Grossa, através de uma análise sobre as políticas públicas implantadas desde 1990 até 2004, identificando “tendências” no que se refere a sua oferta pelos governos federal e local.

Como objetivos específicos têm-se:

- Verificar a aplicabilidade das políticas públicas de EJA desenvolvidas pelo governo federal e executadas pelos Estados e Municípios.
- Explicitar o papel desempenhado pelo município de Ponta Grossa na oferta e articulação (ou não) de políticas de Educação de Jovens e Adultos, sob o impacto da Lei 9.424/96 (FUNDEF).
- Identificar as relações entre o poder público e a sociedade civil (parcerias) nos projetos de EJA implantados pelo município, observando se a responsabilidade pela oferta da educação básica à população jovem e adulta tem sido assumida pelo poder público ou vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil.
- Conhecer as fontes de financiamentos empregados pelo município de Ponta Grossa na EJA.

Sendo o objeto de estudo a política de Educação de Jovens e Adultos, enquanto um direito, e tendo em vista as possibilidades concretas desse estudo, optamos por trabalhar com o Município de Ponta Grossa, ao mesmo tempo em que buscamos contemplar a gestão e as políticas públicas de EJA no âmbito nacional, envolvendo o sentido histórico e cultural do fenômeno para o qual a abordagem qualitativa da pesquisa configura-se como a mais adequada.

O presente trabalho de pesquisa traz como enfoque metodológico de investigação a pesquisa qualitativa, pois parte do pressuposto de que é participante envolvendo também o pesquisador enquanto sujeito da pesquisa.

No que se refere às pesquisas qualitativas, é indispensável ter presente que, muito mais do que descrever um objeto, buscam conhecer suas trajetória de vida, experiências sociais dos sujeitos, o que exige uma grande disponibilidade do pesquisador e um real interesse em vivenciar a experiência da pesquisa. Uma consideração importante nesse sentido é que a pesquisa qualitativa é, de modo geral, participante, nós também somos sujeitos da pesquisa [...] (MARTINELLI, 1999, p. 25).

Optamos por essa abordagem investigativa por acreditar que exige do pesquisador uma postura crítica em relação ao fenômeno estudado, possibilitando que a apreensão do real possa atingir a raiz da situação para melhor analisar a problemática investigada.

É importante destacar que esse enfoque metodológico de investigação qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito assumindo, portanto, uma opção política revelando nosso projeto de sociedade. O ambiente real é a fonte direta de coletas de dados e o pesquisado é o instrumento chave; a apresentação é descritiva e a análise é intuitiva.

[...] Não há nenhuma pesquisa qualitativa que se faça à distância de uma opção política. Nesse sentido, ela é plena de intencionalidades, busca objetivos explicitamente definidos. No momento em que estabelecemos o desenho da pesquisa, em que buscamos os sujeitos que dela participarão, estamos certamente apoiados em um projeto político singular que se articula a projetos mais amplos e que, em última análise, relaciona-se até mesmo com o projeto de sociedade pelo qual lutamos. (Idem 1999, p. 26)

Nessa perspectiva, o pesquisador deve preocupar-se em conhecer as leis fundamentais da organização, do desenvolvimento e transformação do fenômeno estudado num movimento constante de vir a ser, refletindo suas contradições, revelando os conflitos entre os opostos. Tal análise somente pode ser realizada considerando-se a história enquanto processo de mudança, num constante ato de revelar o conflito dos contrários, criando sínteses e o surgimento de novos conflitos, mostrando os diferentes sujeitos integrantes desse processo, considerando-os na sua totalidade, cujo movimento direciona para a transformação de uma determinada realidade.

Portanto, adotamos a pesquisa qualitativa por acreditar ser uma abordagem que permite ao pesquisador considerar a realidade concreta estudada desconsiderando as categorias pré-determinadas e a - históricas. Nesse contexto, a postura do pesquisador assenta-se numa visão crítica, numa proposta que se baseia em articular os textos legais e/ou documentos oficiais criados pelo MEC, referentes às diretrizes e orientações sobre a educação de jovens e adultos, com ações da EJA/SME para captar as contradições objetivas e os fatores que condicionam e determinam a sua concretização enquanto uma educação destinada ao jovem e adulto que venha a garantir condições objetivas materiais de execução enquanto modalidade da Educação Básica nos seus níveis fundamental e médio. Destaca-se ainda, que este trabalho de pesquisa traz como instrumentos de investigação a entrevista e a análise documental.

A entrevista foi adotada como um dos instrumentos de investigação por acreditar-se na possibilidade da interagir com o entrevistado não havendo uma imposição, possibilitando ao entrevistador discorrer sobre o tema em estudo com base tanto nas informações que detém quanto no conhecimento que possui sobre o assunto.

Através da entrevista é possível corrigir, fazer adaptações bem como esclarecimentos, objetivando conseguir informações adequadas do assunto pesquisado, possibilitando maior interação através do diálogo entre entrevistador e entrevistado, num movimento de ir e vir de forma a explicitar as suas contradições, na tentativa de revelar a realidade dos fatos presentes num determinado contexto social.

Nessa perspectiva, a coleta de dados é obtida através de uma entrevista não padronizada, semi-estruturada permitindo a flexibilidade no trato das questões abordadas junto ao entrevistado, trazendo um roteiro básico de questões sobre o tema abordado, permitindo ao entrevistado desenvolver seu livre raciocínio, devido à flexibilização presente, objetivando aprofundar qualquer questão quando se fizer necessário.

Neste trabalho de pesquisa usou-se como estratégia deixar o entrevistado livre para expressar a sua opinião e seus conhecimentos, utilizando-se de um gravador como elemento de captação das respostas. Aliadas ao instrumento de investigação, a entrevista, essas respostas foram transcritas literalmente após suas gravações, destacando que as mesmas não conseguem registrar os movimentos e a ansiedade do entrevistado, ações essas que fazem parte da entrevista e, dentro de uma análise mais sucinta, nos trazem revelações sobre o estudo em questão. Cada entrevista, com relação à duração, variou de meia hora à uma hora com cada um dos entrevistados envolvidos nesse processo. Neste trabalho, também, muito se utilizou da análise documental por se constituir numa técnica valiosa de coleta de dados na abordagem qualitativa, revelando conhecimentos relevantes sobre o assunto em estudo. Usada como fonte de conhecimento, a análise documental traz estratégias de coletas de dados revelando os fatos do assunto, incluindo leis, decretos, pareceres, jornais, revistas, livros, dissertações.

Como participantes da pesquisa referente à análise das políticas públicas correspondente ao período, foram entrevistados os cinco Secretários de Educação do Município de Ponta Grossa, no período de 1990 a 2004, por acreditar ser esse um período relevante para o conhecimento das políticas públicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos no município, buscando-se conhecer melhor a realidade dessa modalidade de ensino contexto educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Os cinco secretários entrevistados serão citados por letras, visando preservar o anonimato de suas identidades, bem como permitindo maiores condições para que suas opiniões sejam expressas revelando seus pensamentos sobre as questões. Assim, os entrevistados serão identificados através de códigos de A1 até A5.

A justificativa se intensifica ao se considerar que em Ponta Grossa, historicamente a EJA não tem se constituído num objeto de estudo da produção docente, havendo poucas referências teóricas voltadas a essa modalidade de educação básica do ensino fundamental.

O que se busca realizar é um estudo que capte as explicações que os diferentes grupos políticos envolvidos propõem para o processo de execução da EJA, em um contexto no qual se integram a essa discussão os movimentos sociais, representados pelos fóruns nacionais e regionais de educação de jovens e adultos constituídos nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), os Encontros Paranaenses de Educação de Jovens e Adultos (EPEJAS) e outros movimentos que, ao longo do processo histórico, vêm contribuindo para que a educação destinada aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade própria por diversos motivos, seja uma educação de qualidade e não de segunda classe.

A pesquisa apresenta duas características fundamentais:

- Adota um ponto de vista histórico, visto que busca analisar o processo histórico que instituiu as políticas de EJA ao longo da última década, conhecendo os condicionantes políticos, econômicos e sociais das ações destinadas a essa população, bem como contextualizá-la no âmbito do município pontagrossense a ser pesquisado.
- Trata os problemas da EJA com base em algumas idéias gerais ressaltando a presença do Estado nas tomadas de decisões. Destaca-se assim a esfera municipal, que também é percebida como espaço de contradições sociais e políticas, de conflitos e discordâncias, onde as diferentes ideologias se tornam evidentes.

Consequentemente, a concepção de educação que se pretende adotar no referencial teórico é aquela que está pautada no direito de se ter acesso aos bens culturalmente construídos e outrora negados a determinados segmentos da sociedade.

Quanto à educação no Brasil, é importante destacar o art.5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Para entender melhor o significado de direito público¹ subjetivo² recorre-se ao Parecer CNB/CBE (2000), no qual traz a nova formulação legal da EJA no interior da

¹ Direito público [...] conjunto de leis, elaboradas para regularem os interesses de ordem coletiva, ou seja, precipuamente, a organização das instituições políticas de um país, as relações dos poderes públicos entre si, e destes com elementos particulares, não quando encarregados isoladamente, mas como membro da coletividade, e na defesa dos interesses da sociedade. (PLÁCIDO e SILVA, 1967, p. 543)

educação básica, como uma modalidade do ensino fundamental, e sua inclusão na ótica do direito público subjetivo constituem uma conquista e um avanço para construção da identidade desta modalidade da educação básica.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, a visão da sociedade civil e do Estado no sentido de conhecê-los para compreendermos as reformas educacionais realizadas na EJA, verificando se estão diretamente relacionados aos ajustes estruturais pertencentes a uma sociedade capitalista globalizada, trazendo discussões sobre o resgate da identidade da EJA, ressaltando-a enquanto uma modalidade da educação básica nos seus níveis fundamental e médio. No segundo capítulo refletimos sobre a constituição da história da educação de jovens e adultos no município de Ponta Grossa a partir da década de 1990 até 2004, com o propósito de conhecer a importância da educação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino enquanto possibilidade efetiva de concretização de uma política pública que visa atender ao jovem e ao adulto independentemente de sua idade. No terceiro capítulo, destacamos o resultado da pesquisa, refletindo sobre as entrevistas realizadas com os Secretários de Educação da SME/PG e os resultados da pesquisa. E, por último, registramos as considerações finais concluindo assim nosso trabalho de pesquisa, ressaltando que este é apenas um dos inúmeros trabalhos que estão por vir a somar para a criação de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade de fato e não só de direito a todos.

² Direito subjetivo [...] quer significar o poder de ação assegurado legalmente a toda pessoa para defesa e proteção de qualquer espécie de bens, materiais ou imateriais, do qual decorre a faculdade de exigir a prestação ou abstenção de atos, ou o cumprimento da obrigação, a que outro esteja sujeito [...] (PLÁCIDO e SILVA, 1967, p. 544).

CAPÍTULO I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 A SOCIEDADE CIVIL, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTADO

A sociedade brasileira, após 1964, é marcada pela experiência pautada no regime autoritário, destacando-se que a partir da década de 1970 ocorre o ressurgimento da sociedade brasileira em oposição ao Estado autoritário, movimento esse que é considerado por alguns analistas como de fato “[...] a fundação efetiva da sociedade civil no Brasil”. (DAGNINO, 2002).

Nessa perspectiva, a sociedade civil passa a ser vista como o “único núcleo possível de resistência a um Estado autoritário” e a sociedade brasileira começa a se organizar para combater tal Estado, o que constituía uma alternativa para a concretização da abertura política efetivada na década seguinte.

Passavam a integrar esse movimento diversos segmentos da sociedade civil, organizados como movimentos sociais pertencentes a diferentes grupos, universidades, igrejas, partidos políticos contrários à ideologia posta,

...a luta unificada contra o autoritarismo, que reunia os mais diversos setores sociais (movimentos sociais de vários tipos, sindicatos de trabalhadores, associações de profissionais - como advogados, jornalistas -, universidades, Igrejas, imprensa, partidos políticos de oposição, etc), contribuiu decisivamente para uma visão homogeneizada da sociedade civil, que deixou marcas profundas no debate teórico e político sobre o tema. (DAGNINO, 2002, p.9).

A partir do momento em que houve o retorno das instituições políticas no poder evidenciou-se a presença histórica dos mecanismos de autoritarismo que estavam enraizados em nossa sociedade, de forma a revelar que a luta pela democracia não se fazia necessária somente no terreno do Estado, mas também no campo da própria sociedade civil.

Na década de 1980, a redefinição da noção de cidadania empreendida pelos movimentos sociais e pelos outros setores sociais estava voltada para a formação de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, pautada principalmente em reconhecer seus membros como sujeitos portadores de direitos.

De forma a atender todos aqueles setores, até então excluídos da sociedade, houve a construção de diferentes espaços públicos, os quais contribuíram para a formação de debates e

fomentação da inclusão de diferentes temas no seu interior, envolvendo diversos segmentos sociais a partir do engajamento da sociedade civil através de fóruns, conselhos, orçamentos participativos e toda forma de organização e participação social. Esse movimento não ocorreu de forma linear, pois afetava a vida social e política em diferentes momentos, com avanços, estagnação e muitas vezes retrocesso. (DAGNINO, 2002).

É importante lembrar que a construção da democracia ocorre dentro de um processo multifacetado, caracterizado pela existência de diversos projetos políticos com concepções e limites diferenciados sobre a mesma. Envolve tanto a sociedade civil quanto o aparato estatal, manifestado numa correlação de forças que culminam com o aumento das desigualdades sociais e econômicas, interferindo na organização das classes populares.

A década de 1990 é caracterizada pela crescente participação da sociedade civil, que ocorreu de uma forma rearticulada devido à fragmentação de políticas sociais pelas políticas neoliberais. Houve, nesse processo, a revisão das ações de cada um na sociedade, constatando-se a coexistência de movimentos sociais e entidades não-governamentais (ONGs), bem como a presença de entidades integrantes do Terceiro Setor agindo em parceria com a sociedade política, influenciando na elaboração das políticas públicas, revelando o caráter contraditório e fragmentado do Estado. Assim, houve uma redefinição dos papéis dos movimentos populares e ONGs, agora pautadas no conceito de cidadania coletiva, incorporando critérios como idade, gênero e etnia para atender à população. Essas entidades direcionavam suas ações não mais para a defesa dos direitos sociais necessários a todos, como educação, moradia, saúde e emprego, considerando que “a nova política de distribuição dos fundos públicos, em parceria com a sociedade organizada não eram focalizados em áreas sociais, mas, a partir da metade da década de 1990 foram substituídos por projetos pontuais com crianças e jovens. A palavra de ordem desses projetos e programas era esta: “[...] ser propositivo e não apenas reivindicativo, ser ativo e não apenas um passivo reivindicante” (GOHN, 2005, p.82).

Dentro dessa multiplicidade temos não só o Estado, mas também a sua estrutura estatal, que está enraizada no autoritarismo, clientelismo e patrimonialismo presentes na nossa história desde o início da formação da sociedade brasileira, representada principalmente pelos partidos políticos, considerados os representantes legais da sociedade civil. Mas temos também a evidência, em determinados momentos históricos, da precariedade dessas relações, pois os referidos partidos são formados na sua maioria para atender interesses eleitoreiros e partidários, em detrimento da satisfação das necessidades básicas da maioria da população.

Com a ampliação do conceito de cidadania houve mudança nos discursos por parte dos grupos pertencentes aos órgãos governamentais, incorporando-se a participação da sociedade civil não somente enquanto direito, mas também como um dever do cidadão, o qual passou a ser visto como um cliente, consumidor do serviço público.

[...] A cidadania nos anos 90 foi incorporada nos discursos oficiais e ressignificada na direção próxima a idéia de participação civil, de exercício da civilidade, de responsabilidade social dos cidadãos como um todo, porque ela trata não somente dos direitos mas também dos deveres, ela homogeneíza os atores. Estes deveres envolvem a tentativa de responsabilização dos cidadãos em arenas públicas, via parceria nas políticas sociais governamentais [...] (DAGNINO, 2005, p. 75).

Evidencia-se a problemática dos espaços públicos (que passam a ser conhecidos como espaços públicos não estatais), os quais muitas vezes vêm sendo confundidos como pertencentes ao setor privado criando-se uma distorção da função e do gerenciamento de um órgão estatal de caráter público, com o propósito de elaborar políticas públicas para atender àqueles setores da sociedade que estão à margem do processo das tomadas de decisões, exigindo-se novas formas de tratar os espaços públicos para que ele seja de fato representativo e venha a atender aos anseios da maioria da população, atendendo assim às demandas sociais.

Os espaços públicos são espaços onde ocorre uma teia de relações tecidas à luz dos interesses ideológicos, vindo na contramão muitas vezes das organizações da sociedade civil. Nesses contextos, alguns fatores caracterizam o mau gerenciamento dos espaços públicos, como “o autoritarismo social e as visões hierárquicas da sociedade e da política”, criando diversos embates na sua formulação e funcionamento. Ocorre, porém, que é através desses embates que a construção de uma sociedade democrática de fato acontece, pois é permeada por constantes conflitos oriundos dos diversos atores sociais, ocasionados pelos diferentes projetos políticos, sejam pertencentes do Estado ou da sociedade civil.

Romper com ideologias autoritárias e conservadoras que acabam intensificando o aumento da exclusão e marginalização da maioria dos grupos que compõem a sociedade civil, sejam elas oriundas dessa sociedade ou do Estado, é condição necessária para avaliar o impacto da sociedade civil sobre as ações governamentais. Estrutura governamental e sociedade civil não devem ser vistas como compartimentos separados, mas como forças distintas que se articulam e se separam devido às escolhas realizadas através dos seus projetos políticos.

No caso da EJA, encontramos as ONGs, entidades não-governamentais, bem como a participação de empresas e fundações pertencentes ao Terceiro Setor, as quais através de mobilização entre os diferentes segmentos da sociedade civil, passam a ser agentes de

intermediação que visam atender as demandas sociais. Por meio dos seus fóruns nacionais e regionais articulam-se em torno de interesses diferenciados, de forma a fomentar a elaboração de consensos e formulação de temas que venham a se constituir em políticas públicas e em objeto de interesse por parte do Estado, pois essas entidades, na sua maioria, são relacionadas a instâncias federais e já estão atreladas aos acordos internacionais.

Partindo da interação entre sujeitos que têm interesses diferenciados, verificando os conflitos e procurando criar consensos dentro de um espaço democrático, constrói-se a dimensão de uma política pública na sociedade brasileira, independente da regulação do Estado ou do mercado.

[...] na medida em que estabelecem a convivência entre interlocutores portadores de interesses diferenciados, provêem espaços regulados democraticamente para a administração de conflitos e para a construção de consensos, essas experiências poderiam construir espaços de construção de uma dimensão propriamente pública na sociedade brasileira, distinta da regulação produzida pela lógica estrita do Estado ou do mercado. Sendo espaços de convivência e debate, esses espaços potencialmente requereriam o fortalecimento do aprendizado e a consolidação de uma “cultura de direitos”, por meio do exercício efetivo da cidadania. (DAGNINO, 2002, p.12).

A Constituição de 1988 representa um marco legal de busca da redemocratização do país, através das reorganizações tanto da sociedade civil organizada quanto do próprio Estado, criando procedimentos legais, bem como possibilitando a instituição de políticas públicas embasadas na administração dos diferentes interesses e conflitos, visando atender às necessidades da coletividade através de uma construção democrática.

A participação da sociedade é condição necessária e essencial para que haja a consolidação da democracia.

[...] A questão da participação da sociedade civil é um elemento fundamental de diferenciação entre os vários projetos políticos em disputa. Apesar das diferenças é possível afirmar, no entanto, que a grande novidade que os anos 1990 trazem consigo é uma aposta generalizada na possibilidade de uma atuação conjunta, de “encontros” entre o Estado e a sociedade civil. (DAGNINO, 2002, p. 13).

Porém, no que se refere às políticas públicas, existe uma resistência ao compartilhamento do poder, tanto por parte do Estado, através do Executivo, quanto da sociedade civil, através dos seus diversos atores, que objetivam não só a sua elaboração de tais políticas, mas também o controle sobre elas. Na sua maioria, as políticas públicas continuam centradas nos órgãos governamentais, cabendo às entidades não governamentais e sociedade civil apenas sua execução.

Devido à limitação dos espaços públicos, determinados grupos da sociedade civil têm uma participação restrita nas políticas públicas, de forma a possibilitar a criação de grupos paralelos visando defender determinados interesses sociais ocasionados pela falta de

diálogo com os órgãos governamentais, sejam eles federais, estaduais ou municipais. Tal fato denota tanto divergências de concepções políticas ideológicas quanto resistência à construção da democracia, revelando a falta de transparência do governo e passando a se constituir em características estruturais do funcionamento do Estado...

[...] o predomínio de uma razão tecno-burocrática, o excesso de “papelada”, a lentidão, a ineficiência, a “falta de sensibilidade e o despreparo” da burocracia estatal; a falta de recursos; a instabilidade dos projetos que resultam em parcerias com o Estado na medida em que estão submetidos à rotatividade do exercício do poder, a falta de transparência que dificulta o acesso as informações, etc. (DAGNINO, 2002 p. 283).

Já por parte da sociedade civil existe um despreparo político que reflete na participação das tomadas de decisões nos espaços públicos:

Do lado da sociedade civil, uma série de elementos opera na mesma direção, dificultando uma participação mais igualitária nos espaços públicos: o mais importante deles parece ser a exigência de qualificação-técnica e política - que essa participação coloca aos representantes da sociedade civil [...] (DAGNINO, 2002, p.283).

A participação democrática e a construção dos espaços públicos ainda precisam ser conquistadas tanto pela sociedade civil quanto pelo Estado, respeitando-se [...] os diferentes interesses e a capacidade de negociação, garantindo a manutenção da autonomia, a construção do interesse público, a participação nas políticas públicas” (Dagnino, 2002, p. 283), sem o monopólio e centralização das ações, por parte desta ou daquela instituição governamental.

A formulação, discussão e execução das políticas públicas exigem reflexão e conhecimento técnico especializado, que determinados representantes da sociedade civil não possuem, principalmente os advindos da maioria da população integrante das camadas populares. Exige, também, o conhecimento do funcionamento do Estado, da sua máquina administrativa.

O gerenciamento do espaço público requer o reconhecimento da pluralidade e legitimidade de seus interlocutores enquanto espaço de conflito, negociação, aliança e criação de consensos, viabilizando as tomadas de decisões dentro do regime democrático.

Nesse sentido, a construção dos espaços públicos está pautada no processo de construção hegemônica no qual determinado grupo da sociedade garante o domínio político sobre a mesma, revelando os conflitos e contradições existentes nesse espaço de disputa de poder até que os diferentes atores sociais cheguem a um consenso.

Para que haja o enfrentamento da qualificação técnica e política há necessidade da mobilização e organização dos movimentos sociais, uma coincidência de propósitos entre Estado e sociedade civil, objetivando a concretização de um projeto político participativo e

democrático de fato e não só de direito. Porém, essa mobilização e organização são antagônicas num projeto de sociedade neoliberalista, que também busca participação e cidadania, mas é defensora do Estado Mínimo e, portanto, da diminuição dos gastos sociais.

A participação da sociedade civil ocorre dentro de um jogo de forças entre os diferentes projetos, ora governamentais ora não governamentais, mas percebem-se nessas parcerias muitas vezes a tentativa de transferência de responsabilidades por parte do Estado, que deixa de assumir um papel que é seu e transfere responsabilidades com o propósito de atender à lógica governamental.

É importante lembrar que nem todas as representações da sociedade civil constituídas em ONGs estão a serviço dos interesses populares, mas representam os interesses do Estado ou das agências internacionais que as financiam. Ou, ainda representam os interesses de seus dirigentes, não exercendo o caráter público em sua totalidade, de forma a atender os interesses populares; não possuem, portanto, vínculos com a sociedade civil organizada.

O predomínio maciço de ONGs expressa por um lado, a difusão de um paradigma global que mantém estreitos vínculos com o modelo neo-liberal, na medida em que responde as exigências dos ajustes estruturais por eles determinados. Por outro lado, com o crescente abandono de vínculos orgânicos com os movimentos sociais que as caracterizam em períodos anteriores, a autonomização política das ONGs cria uma situação peculiar onde essas organizações são responsáveis perante as agências internacionais que financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços mas não pertence a sociedade civil, da qual se intitulam representantes, nem tampouco perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras, ou por qualquer outra instância de caráter propriamente público. Por mais bem intencionadas que sejam, sua atuação traduz fundamentalmente os desejos de suas equipes diretivas (DAGNINO, 2002 p.292).

Destacamos que as políticas públicas formuladas no decorrer de nossa história escamoteiam a existência de vários públicos, sendo elaboradas a partir de determinadas ideologias, geralmente de ordem estatal, pois a escola pública, gratuita e laica apesar de conhecermos como escola pública, também é uma escola privada, uma vez que está entre os que controlam o Estado e os que detêm os meios de produção. Assim, Sanfelice (2005, p.91) destaca que “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa”.

Estando as políticas públicas atreladas aos órgãos estatais, estão subordinadas aos seus interesses, pois devido ao poder aquisitivo das classes menos favorecidas, no caso da EJA, de adultos trabalhadores que não tiveram condições de estudar em idade própria e que não têm condições materiais de vida para pagar por outra forma de educação, e por isso tem a necessidade aceitar esse tipo de educação pública proposta pelo Estado, este passa a ser o

responsável direto pela educação do povo. Entretanto, cabe questionarmos até que ponto a política pública e estatal não atende às expectativas da maioria da população (povo), desse público que é a classe trabalhadora, e em que medida tais políticas são construídas visando atender aos seus interesses, pois o Estado não é neutro e dentro de sua estrutura estão presentes os interesses privados.

Nesse contexto, uma política pública de educação de jovens e adultos destinada a uma escola pública deveria acontecer no âmbito das classes populares ou no âmbito do Estado, representado por um governo pertencente a um determinado momento histórico, refletindo seus interesses político/ ideológicos?

É inegável a importância da participação do Estado na universalização da “escola pública”; entretanto, há que se questionar até que ponto essa dita “escola pública” está atendendo às reais necessidades das classes populares e, assim, se as políticas públicas formuladas no âmbito estatal são de fato políticas públicas ou projetos de ajustes estruturais realizados por agências internacionais como o FMI ou outras que condicionam sua ajuda financeira à redefinição da estrutura social. No caso da EJA, essas políticas se evidenciam através de campanhas oficiais de alfabetização de cunho paliativo e compensatório, com rupturas e descontinuidades. Destacamos que essas rupturas são apenas aparentes, são reflexos da lógica governamental presente na nossa sociedade.

Se a escola pública é algo para ser construído (Sanfelice, 2005), as políticas públicas de EJA realizadas no âmbito estatal também necessitam ser repensadas. Parte-se, então, do pressuposto de que a criação de uma política pública está ligada a diversas relações do Estado com diferentes segmentos sociais, seja de forma direta ou indireta, refletindo o conflito de interesses e negociações realizadas representando a visão do Estado e da sociedade, já que é ela que define em última instância, a consolidação de uma política pública. Destacamos a importância do diálogo na consolidação das políticas públicas, pois através dele ocorre a percepção da necessidade de se implantar esta ou aquela política pública, visando resolver ou diminuir os problemas sociais.

Nesse sentido, concordamos com HÖFLING quando se refere ao conceito de Estado:

[...] como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando – se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenham o papel do Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p.1)

Assim, enquanto uma instituição permanente, o Estado está a serviço de ideologias de governos com seus projetos políticos, suas concepções de mundo, homem e sociedade, pretendendo atingir determinados setores da sociedade, num determinado momento histórico.

As políticas públicas são formuladas a partir de um projeto político de governo e dos diferentes integrantes da sociedade civil, sejam ONGs ou outras instituições ligadas ao Terceiro Setor, enquanto responsabilidade do Estado

[...] quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomadas de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionadas à política implementada. Nesse sentido políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. (Idem, 2001, p.1).

Uma política pública criada deve ter em sua base um projeto social a ser desenvolvido; por isso, não basta criar uma política pública educacional, referente à Educação de Jovens e Adultos sem que a mesma esteja entrelaçada com outras políticas públicas de sustentação, fortalecendo ações que garantam o desenvolvimento de políticas em áreas como: habitação, saúde e emprego, destacando também a questão ambiental e outras questões que contribuem para o desenvolvimento social, refletindo sobre as suas necessidades de sobrevivência, visando minimizar as desigualdades sociais criadas pelo desenvolvimento econômico.

Ao formular políticas de educação em EJA é preciso considerar as necessidades e os contextos sociais a serem desenvolvidos pela União, Estados ou Municípios, destacando-se que os mesmos devem atender às demandas sociais existentes.

No que se refere à política educacional em EJA, é importante destacar que as reformas que vêm ocorrendo desde a década de 1990 são orientadas, influenciadas e até mesmo induzidas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BIRD e o BID, lembrando que a prioridade da maioria desses organismos é a educação destinada às crianças do ensino regular, como garantia de financiamento.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA AMÉRICA LATINA

Na década de 1990, as reformas em EJA e outras reformas educacionais desenvolvidas principalmente por ocasião do Ano Internacional da Alfabetização estão diretamente vinculadas às políticas externas e aos organismos internacionais, com o intuito de diminuir a pobreza e promover um ajuste estrutural, priorizado pelo desenvolvimento econômico sustentável da América Latina.

No que se refere à EJA, a proposta foi de criar um Plano Decenal de Educação para Todos. Foram proporcionadas diversas reflexões sobre as abordagens das políticas sociais, com a perspectiva de formular políticas públicas envolvendo diversas instâncias tanto do Estado, como da iniciativa privada e da sociedade civil. Está presente nesse contexto uma “união de esforços”, buscando suprir as necessidades do Brasil e da América Latina na busca de alternativas para o crescimento econômico e o desenvolvimento desses países.

Atualmente, são realizadas políticas de focalização, programas que visam não mais atingir as populações pobres, mas determinados segmentos específicos, principalmente a partir de 1990, devido aos acordos internacionais nos quais a educação passa a ser considerada como um campo de investimento.

A proposta se orienta no sentido de atingir um duplo desafio: de um lado, “consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação – em suma, a cidadania em sua moderna concepção”, de outro, “compatibilizar aspirações de acesso aos bens e serviços disponíveis no mundo moderno com capacidade de gerar meios que efetivamente o permitam a competitividade em nível internacional.” (DOURADO e PARO, 2001, p. 70).

Assim, atrelada aos conceitos de equidade, democracia e participação está à necessidade da competitividade em nível internacional, que será garantida pela reforma institucional, descentralização e integração nacional.

1.3 AS AGÊNCIAS E O FINANCIAMENTO INTERNACIONAL

Conforme aspectos históricos, o sistema educacional existente foi gerado e vem sendo constituído na centralização do poder, no qual a descentralização ocorrida não passa de transferência de responsabilidades de uma esfera governamental a outra, em nível de uma educação formal. Isso é resultado de uma sociedade patrimonialista pautada em ações autoritárias.

1.3.1 A conjuntura brasileira na década de 1.990.

A década de 1990 é marcada por inúmeros conflitos sócio-políticos, os quais influenciaram a economia brasileira e ocasionaram mudanças na estrutura política do país, interferindo significativamente na construção de uma nova mentalidade do povo brasileiro.

A hegemonia existente nesse período vem sofrendo pressões e questionamentos referentes às políticas efetivadas durante o período. Tais pressões são apresentadas por diversos setores da sociedade civil organizada, como sindicatos, intelectuais, estudantes e

entidades não governamentais que atuam na defesa do resgate de direitos sociais suprimidos por políticas criadas dentro de uma concepção de governo sobre o como administrar um Estado de forma que os direitos elementares do homem sejam garantidos.

De acordo com Azevedo (2000, p.43):

Uma demonstração das contradições evidenciadas está presente na Conferência de Seattle realizada em 1999, nos EUA constituindo-se na 3ª Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio-OMC, revelando que o livre comércio deveria ser pré requisito para os países em desenvolvimento, mas não para os países centrais desenvolvidos, sendo palco para a retomada das lutas sociais contra as políticas neoliberais.”Os donos da OMC consideram que as políticas ambientais, de saúde, ou de segurança no trabalho são barreiras para o livre comércio. No decorrer de nossa história, o estado brasileiro tem se caracterizado por políticas autoritárias e verticais privilegiando as minorias dominantes.

Assim, conforme destaca (Idem, 2000, p. 50):

O Estado brasileiro sempre expressou e operou suas ações guiado pelos interesses privados em oposição ao público. Talvez seja difícil encontrar na sociedade outra instituição mais privada do que o Estado brasileiro. Da criação das Capitânias Hereditárias, passa pela administração da economia açucareira, mineradora, cafeeira, até a defesa do capital financeiro dos grandes grupos que hegemonizam os mercados em nossos dias.

O paternalismo, o autoritarismo e clientelismo sempre estiveram presentes nessa relação de poder, apesar das pressões dos movimentos políticos e progressistas, que lutaram pela transformação do Estado.

É importante destacar que percorrendo a história brasileira encontramos a predominância do patrimonialismo presente na construção dessa história. Houve confusão e até mesmo usurpação de recursos públicos e privados; em determinados momentos, a apropriação privada dos recursos do Estado ocorreu tanto pelos políticos e/ ou funcionários públicos como por integrantes dos setores privados. Apesar dessa situação, a década de 1990 é caracterizada por um momento histórico de esperança e construção da democracia.

Para fins de análise, após 20 anos de autoritarismo e centralização do poder, devido à ditadura militar, a população brasileira, respaldada pela Constituição de 1988, elegeu um presidente da República através do voto direto.

Concorreram à Presidência da República, dois nordestinos, Fernando Collor de Mello³ e Luiz Inácio Lula da Silva. Este, ex-metalúrgico e militante de esquerda, foi derrotado nas urnas, em uma eleição de dois turnos. Collor de Mello foi eleito: era um jovem político representante das forças conservadoras de nossa sociedade, com a meta de moralizar a política no Brasil e conter a inflação, proporcionando a promessa de modernização econômica do país.

³Disponível em: <http://elogica.br.inter.net/crdubeux/hmello.html>

Representante do neoliberalismo, em sua proposta eleitoral constava⁴ à redução do papel do Estado, a eliminação dos controles burocráticos da política econômica, a abertura econômica e apoio às empresas brasileiras que se tornassem mais competitivas e eficientes diante da concorrência externa.

A posse de Fernando Collor de Mello ocorreu em 15 de março de 1990, quando foi lançado um programa de estabilização conhecido como plano Collor, tendo como um de seus pilares um gigantesco e inédito confisco monetário, congelamento temporário de preços e salários e reformulação dos índices de correção monetária. Esse programa culminou com medidas severas de enxugamento da máquina estatal, ocasionando a demissão em massa de funcionários públicos e a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas. Criou medidas para abrir a economia nacional à competição externa, facilitando a entrada de mercadorias e capitais estrangeiros no país.

A princípio, as estratégias de modernização econômica e de reforma administrativa foram bem recebidas pela sociedade, contando com o apoio das elites políticas e empresariais à desregulamentação da economia e à redução da intervenção estatal no setor.

Em 1991 as dificuldades começaram a se acentuar devido ao pretense plano de estabilização que não acabou com a inflação e aumentou a recessão, havendo inclusive suspeitas de envolvimento tanto de ministros quanto de altos funcionários em esquemas de corrupção. Rosane Collor, esposa do Presidente, foi acusada de favorecimento ilícito a seus familiares, pelo mau uso do dinheiro público.

As suspeitas transformaram-se em denúncias e, em 26 de maio, o Congresso Nacional criou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar as denúncias de irregularidades, culminando com a existência de contas fantasmas que atingiram o Presidente.

Ocorreram manifestações populares em todo o país, havendo a organização de passeatas pelos estudantes, os quais pediam o Impeachment do Presidente. Após um processo de apuração e confirmação das acusações e da mobilização de amplos setores da sociedade por todo o país, o Congresso Nacional, devido à pressão da população, votou pelo impeachment (impedimento) presidencial. Inicialmente, o processo foi analisado pela Câmara dos deputados, em 29 de setembro de 1992; e, posteriormente, pelo Senado Federal, em 29 de dezembro de 1992. O Parlamento decidiu afastar Collor do cargo de Presidente da República e seus direitos políticos foram cassados por oito anos, sendo também denunciado pela Procuradoria-Geral da República pelos crimes de formação de quadrilha e de corrupção⁵.

⁴ Disponível em: <http://elogica.br.inter.net/crdubeux/hmello.html>

⁵ Disponível em: <http://elogica.br.inter.net/crdubeux/hmello.html>

Esse Presidente eleito revelou pertencer a um grupo que se enquadra na defesa da concepção de patrimonialismo do poder público, fato esse que historicamente vem ocorrendo. Nesse sentido, o Estado é visto como integrante do mercado, não tendo as representações político-sociais condições de atender aos interesses da maioria da população. Pratica-se ainda o patrimonialismo com faces diferenciadas, camuflando assim os interesses dos segmentos que defendem essa concepção.

O patrimonialismo fez e faz parte da construção da sociedade brasileira, pois a mesma é permeada por uma sociedade na qual a pobreza é acentuada e a distribuição de renda e poder é desigual, predominando uma forte desigualdade social. Segundo Sorj (2.000, p.13), “[...] Uma particularidade do moderno patrimonialismo brasileiro está na sua associação com uma extrema desigualdade social, a impunidade de suas elites e o abandono dos setores mais pobres da população”.

Hoje, sendo uma das facetas do neoliberalismo, o patrimonialismo passa a se constituir numa das possibilidades para que os grupos dominantes possam continuar a exercer a perpetuação de sua ideologia atrelando seu poder político ao econômico, concordando com Sorj (2.000), que destaca que “o patrimonialismo moderno é uma estratégia dos grupos sociais (especialmente dominantes, mas que permeiam a sociedade) de uso do poder para apropriar-se de recursos econômicos ou privilégios sem a legitimação fundada na tradição”, não havendo separação entre o poder político e o econômico. Prevalecem os interesses dos grupos dominantes em relação ao poder que o Estado pode lhes conferir. A impunidade e a máquina pública, respaldadas legalmente, passam a ser usadas enquanto instrumentos de dominação e opressão social para com aqueles que não tiveram acesso aos bens econômicos e culturais.

Atualmente podemos dizer que a questão do patrimonialismo se fez e está presente em nossa sociedade, constituindo-se em diferentes contextos e sendo caracterizados por Sorj (2.000) como:

- Patrimonialismo dos políticos: efetiva-se através de cargos eletivos ou executivos, predominando nele a usurpação das vantagens econômicas através dos benefícios que o poder público pode conceder.
- Patrimonialismo do funcionalismo público: caracteriza-se por funções públicas, de fiscalização, repressão e regulamentação para receber propinas e comissões. Em caso extremo, é executado com o uso da força policial para extorquir a população.
- Patrimonialismo privado: apropriação dos recursos públicos por agentes privados, geralmente através de licitações criadas para obter do Estado contratos superfaturados. Caracteriza-se na burguesia contratista de Estado, havendo também, a obtenção de créditos

subsidiados, a liberação de produtos não devidamente testados e obtenções de ações desproporcionais.

- Patrimonialismo fiscal, repressivo e jurídico: capacidade de manipular o sistema policial, fiscal e judiciário, utilizando-se de mecanismos ilegais para assegurar a impunidade perante a lei.
- Patrimonialismo negativo: uso do poder político para prejudicar ou efetivamente discriminar grupos sociais.

Em todas as formas de patrimonialismo destacados existe a predominância do poder seja policial ou outros, como instrumento de dominação das minorias sociais, étnicas e econômicas, sobretudo negros, índios e mulheres.

É importante destacar que a sociedade brasileira, através também do Estado, tem ações patrimonialistas presentes, ocorridas dentro de embates conflituosos históricos, conjugados por diversos interesses proporcionando o crescimento do desnivelamento econômico de nosso país.

A autonomia do governo federal está enraizada em suas origens coloniais, na medida em que este representava um poder extremo que pairava acima dos interesses locais, [...] em sua continuidade histórica e na amplitude do espaço físico brasileiro e heterogeneidade de suas regiões e elites locais, frente às quais atuava como árbitro. (SORJ, 2000, p. 17).

Sendo um Estado racionalizador e com interesses patrimonialistas, teve como sua preocupação máxima a lógica do crescimento econômico em detrimento das soluções dos problemas de desigualdades sociais e garantia das condições básicas de sobrevivência à maioria da população, como moradia, saúde, educação e trabalho. Privilegiou “uma política externa de manutenção e expansão das fronteiras nacionais e, internamente, o desenvolvimento de uma ampla infra-estrutura nacional, a formação de núcleos burocráticos modernos ligados ao esforço de industrialização de um sistema de estatísticas e de investigação científica e tecnológica”. (Idem, 2.000, p. 17).

Interesses patrimonialistas, valores de cidadania e Estado de Bem Estar Social entraram em conflito com esse sistema capitalista, na busca da superação das desigualdades sociais e impunidades. O papel do Estado deveria se concretizar como um agente estabilizador desses conflitos, cabendo a ele fiscalizar, regular e criar uma rede de apoio e infra-estrutura de serviços sociais que viessem a garantir o suprimento das necessidades básicas da maioria da população, proporcionando condições/mecanismos para inseri-las no processo produtivo de trabalho, o que não aconteceu.

1.4 CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EJA

Para que se possa compreender a importância desta pesquisa, bem como discutir as Políticas Públicas em EJA, faz-se necessário refletir sobre a política social partindo do princípio de que tais políticas são criadas a partir do momento em que há reivindicação de movimentos sociais ou Ongs junto ao Estado. Verificamos que com o processo de globalização as políticas públicas estão mais a serviço da lógica do mercado do que voltadas ao atendimento das necessidades e demandas sociais, deixando de lado o compromisso com as camadas populares, reflexo do sistema produtivo e de acumulação, caracterizado pela privatização e exclusão social

[...] considerar a política educacional como dimensão da política social significa, fundamentalmente, considerar a política educacional como tendo compromisso com as camadas populares, isto é, com aquelas camadas que não se beneficiam diretamente do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, me parece que a questão central diz respeito ao desenvolvimento intelectual das massas [...] encaminho as discussões entre a educação e as chamadas “políticas especiais”[...] um desenvolvimento intelectual satisfatório a criança necessita de algumas pré-condições, como por exemplo, a alimentação, ambiente familiar adequado e, assim por diante. E, aí, então, são acionadas as políticas especiais, como por exemplo a merenda escolar. (SAVIANI, 1987, p. 1)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, verifica-se que a educação de jovens e adultos necessita de políticas públicas consistentes articuladas com diversos setores ministeriais, como, por exemplo, o Ministério do Trabalho, de forma a possibilitar também uma formação profissional aliada à formação acadêmica do jovem e adulto. É preciso propiciar aos jovens e adultos não somente o rudimento da leitura e escrita, mas respeitar a proposta da LDB 9394/96, a qual inscreve a educação de jovens e adultos numa modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamental e médio, tendo como eixo central a cidadania. Tudo isso deve acontecer numa perspectiva de transformação e emancipação social dos diversos sujeitos integrantes desse processo, propiciando a eles tanto a qualificação como o aperfeiçoamento no mercado de trabalho.

Como afirma Saviani (1987), as “políticas especiais”, as quais chamaria de sociais, só se justificam enquanto um auxílio prestado ao desenvolvimento educacional. Elas necessitam gradativamente ser suprimidas, a partir do momento em que são criadas as estruturas básicas e as condições materiais para gerir a existência daqueles a quem se destinam, tendo moradia, emprego, educação e saúde, direitos básicos elementares a todos os seres humanos na sociedade.

Não adianta estabelecer somente políticas sociais de caráter assistencialista, se estas não vierem acompanhadas de políticas públicas efetivas, que rompam com a visão ideológica de determinados grupos que compõem o governo em suas diferentes esferas governamentais. Essas políticas devem estar pautadas no direito à educação dos grupos excluídos, na construção política e democrática da educação de jovens e adultos, na qual o currículo advenha de um processo de construção coletiva, contemplando a formação básica e a formação específica necessárias às relações com o mundo do trabalho, num processo de correlação, numa contínua evolução, não se rompendo em todas as mudanças de governo. O Estado necessita ser administrado tendo por premissa as necessidades e interesses da coletividade e não como se fosse parte de um bem privado, gerido de acordo com interesses de determinados grupos sociais que estão num determinado momento histórico no poder.

Conforme Azevedo (1997), as políticas públicas sociais têm sua materialidade na intervenção do Estado quando são enfocadas num plano mais geral e mais abstrato. Estando presente nas estruturas de poder e de dominação, o Estado é responsável pela materialização das políticas públicas, que são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na importância a elas atribuída, de acordo com a ideologia assumida pelo grupo que gere a máquina estatal.

Partindo do pressuposto de que uma política pública educacional está diretamente veiculada às intenções e ações dos poderes públicos, objetivando atender às necessidades das demandas sociais, pretendemos refletir sobre as políticas públicas buscando subsídios teóricos que possam trazer esclarecimentos sobre a conjuntura sócio-política, principalmente a partir da década de 1990, representando assim o objeto de análise desta pesquisa.

Assim, a EJA necessita ser considerada como uma política pública de caráter social, havendo a intervenção do Estado em diferentes esferas governamentais, atuando como o agente responsável por garantir a materialização das políticas públicas, privilegiando na sua máquina governamental a garantia da concessão dos direitos sociais e criando uma base estrutural para que essa população tenha condições de, através do seu trabalho, transformar a sua realidade. Seu objetivo é uma transformação social mais ampla, pois através do trabalho o homem não só se humaniza como proporciona a transformação do meio social ao qual pertence.

Dentro da concepção neoliberal, presente na sociedade brasileira, através do aparato governamental, a partir da década de 1980 e vigente até os dias atuais, há uma mudança no foco: em vez de se investir capital na produção, investe-se na ciranda financeira, na

especulação buscando o lucro, sendo mais interessante e rentável que os países desenvolvidos emprestem dinheiro aos países periféricos do que investir em projetos sociais.

Dentro desse contexto, o Estado deve interferir o mínimo possível, pois a predominância está no mercado, em detrimento da garantia dos direitos sociais. É importante destacar que apesar de a educação constituir-se num direito social, ela está atrelada às leis que regulamentam o mercado, e isso faz com que as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos estejam condicionadas à interferência das mesmas leis que regem os mercados.

Os neoliberais, enquanto defensores do “Estado Mínimo” consideram as políticas públicas como as principais responsáveis pela crise que assola nosso país.

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção Estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do ethos capitalista. (AZEVEDO, 1997, p. 12).

Na tentativa de justificar a ausência total ou parcial do Estado na execução das políticas públicas, os neoliberais usam o argumento de que tais ações provocam o inchamento da máquina estatal culminando com a necessidade de aumentar os impostos.

Os argumentos neoliberais contra uma maior intervenção do Estado questionam a questão dos subsídios que constituem em medidas usadas para diminuir as taxas de desempregos sendo visto como negativo, pois o salário desemprego compromete a produtividade e podem provocar taxas de desemprego. Outro ponto significativo na defesa dos argumentos neoliberais referem-se ao “inchamento” da máquina governamental criando a necessidade de maiores receitas garantindo o aumento de tributos e encargos sociais. (Idem, 1997, p. 14).

Apesar de todo um discurso anti-políticas sociais, a educação enquanto política pública é considerada como um dos setores de intervenção estatal de grande prioridade, considerado como uma função permitida ao “Estado Guardião”.

Em relação à política educacional, pode-se dizer que o vírus neoliberalizante não contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação na condição de um dos setores pioneiros da intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao “Estado Guardião”... (AZEVEDO, 1997, p.15).

Reduzir gastos orçamentários com políticas sociais não contém o gasto público nem tampouco torna o sistema educativo mais eficiente e produtivo, pois a educação e neste caso a EJA, não transforma o mundo sozinha, como já dizia Paulo Freire. Todavia, é uma das molas propulsoras de acesso às condições mínimas de sobrevivência aliadas a outras políticas sociais de base como moradia, emprego, saúde, as quais constituem direitos inalienáveis do homem.

Entretanto, a descrença ou o descaso fazem parte das reformas em educação, principalmente na EJA. Dentro do regime neoliberal existe a criação de leis e reformas que

propugnam a mudança dos sistemas escolares, propondo mudança de currículo, concepção de escola, formação docente e até mesmo de avaliação, mas não são acompanhadas de estruturas reais e significativas, tanto de financiamento quanto de garantias de continuidade, que contemplem a proposta de mudança de concepção do sistema educativo pautadas de fato na condição de acesso e permanência daqueles excluídos do processo educativo, independentemente dos fatores que proporcionaram a sua exclusão.

A transformação ou mudança não acontece na maioria das vezes no sistema educacional, porque geralmente as reformas são elaboradas a partir de acordos corporativos, objetivando atender a pressões externas, ocasionadas pelos acordos internacionais firmados geralmente com o Banco Mundial, através dos seus programas de ajustes econômicos.

Conforme Gentili (1998, p.31),

[...] o papel exercido pelo Banco Mundial e pelo FMI no planejamento e implementações das políticas sociais tem se caracterizado por duas tendências associadas: o instrumentalismo das propostas setoriais levadas a efeito e o condicionamento dos limites e do conteúdo que tais políticas podem ter no contexto do complexo processo de reestruturação promovidos por tais organismos. O instrumentalismo expressa-se na subordinação da política social à dinâmica mais ampla da lógica econômica, tendo, como objetivo central, tratar de dar apoio, respaldo e legitimidade aos programas de ajuste[....]

Como parte integrante das políticas sociais, os profissionais da EJA enfrentam diversos problemas, que vão desde questões pontuais e conjunturais até as estruturais, como recursos materiais e humanos para garantir uma educação a todos, jovens e adultos. Sem a constância de sua universalização, verifica-se que campanhas paliativas de erradicação do analfabetismo adulto e sua pretensa escolarização não estão ancoradas, de fato, num processo democrático e participativo, pautado na dialogicidade e na construção de políticas para uma educação de jovens e adultos consistente garantidas independentemente das siglas partidárias que estejam no poder⁶.

O neoliberalismo da década de 1980 está ainda presente no ideário da nossa sociedade, apesar das diferentes críticas sofrida; ele difundiu-se na década de 1990, tornando-se hegemônico, suprimindo os direitos sociais, desregulamentando as leis trabalhistas, priorizando as relações comerciais internacionais e intranacional.

⁶ Percorrendo caminhos históricos, evidenciamos que o neoliberalismo tem suas raízes pautadas no liberalismo, surgindo no século XVIII com a Revolução Industrial, concebendo a sociedade e o homem como sujeito e produto do livre comércio, privilegiando a eficiência e a competitividade ancoradas em discurso de individualidade e liberdade.

A abordagem neoliberal postula que “[...] os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços [...]”. (AZEVEDO, 1997, p.15)

Com relação à EJA, considera-se estar presente a defesa das parcerias, nas quais são transferidas às mesmas seu gerenciamento nas diferentes ações realizadas nessa modalidade. O Estado passa a delegar sua responsabilidade à sociedade civil, eximindo-se parcialmente ou totalmente do cumprimento de suas funções, não criando possibilidades de subsídios, não propiciando garantias materiais de execução e concretização da educação de jovens e adultos, a qual deve ser considerada como um investimento e não como promoção de ações compensatórias de baixo investimento, acreditando que assim está resolvendo a questão da EJA no Brasil.

1.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA E O SISTEMA GOVERNAMENTAL BRASILEIRO

No Brasil, assim como em quase toda a América Latina, existe a predominância do chamado Estado de Direito Democrático, prevalecendo a democracia liberal, hoje chamado também de neoliberalismo.

Em nosso país, no decorrer de sua história educacional, com relação à Educação de Jovens e Adultos realizaram-se inúmeras ações que podem ser conceituadas como políticas educacionais.

A EJA, atualmente, apresenta inúmeros desafios a serem transpostos, entre eles um dos mais significativos é criar políticas públicas efetivas, que garantam sua execução, financiamento e concretude, possibilitando o fortalecimento de espaços já existentes de discussão sobre o tema.

Em se tratando de EJA, a participação dos fóruns de educação tanto em nível nacional como regional – o que está acontecendo desde 1996 com a realização de seu primeiro fórum em Natal/RN vem garantindo conquistas nessa modalidade, contribuindo para a criação de políticas públicas para o atendimento dos jovens e adultos que não conseguiram usufruir desse direito em idade própria.

Numa tentativa de síntese, destacamos que os fóruns de EJA e outros segmentos da sociedade civil, tanto da educação formal quanto não-formal, comprometidos com a

democratização da EJA no Brasil conseguiram algumas conquistas junto a instituições governamentais durante seus mais de dez anos de existência.

1.5.1 Políticas públicas educacionais e o Banco Mundial

No Brasil, desde o início dos anos 70 o Banco Mundial já vem interferindo na questão educacional; portanto, tem muitos anos de atuação na educação brasileira. Ao longo da história, esse Banco vem interferindo significativamente no próprio desenvolvimento mundial.

Atualmente existe um “peso grande” do Banco Mundial, que vem propondo metas para o desenvolvimento de nosso país tanto condicionando a concessão de empréstimos à execução de tais metas, com a intervenção em diversas áreas, quanto pela contribuição na consolidação do processo de estruturação neoliberal, devido às suas políticas de ajuste estrutural.

Desde a sua criação em 1944, o Banco Mundial vem evoluindo na implantação de políticas e na destinação tanto de recursos como de prioridades, de acordo com seu interesse em atender os países, devido aos benefícios que os acordos possam lhe trazer.

Conforme Soares (2.003 p.15):

Hoje, conta com 176 países membros, incluindo países do Leste europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1.993). Atualmente é o maior captador mundial de não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos.

Fazem parte do Banco Mundial diversas instituições, tendo como líder o BIRD, que engloba a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos), entre outras agências internacionais.

A intervenção do Banco Mundial tem trazido conseqüências desastrosas para seus países-membros em desenvolvimento devido às interferências que neles faz, criando pacotes de ajuste estrutural econômico, acentuando as desigualdades sociais, contribuindo para o crescimento da pobreza mundial, concentrando rendas, aprofundando tanto a exclusão quanto a destruição do meio ambiente. O mais triste “desse fracasso é a existência de mais de 1,3 bilhões de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta”. (SOARES, 2003, p.17),

No Brasil, desde 1970, o Banco Mundial vem interferindo e influenciando o seu processo de desenvolvimento, promovendo a “modernização” do campo e financiando diversos projetos industriais e de infra-estrutura para o país, os quais efetivaram um perverso modelo de desenvolvimento, havendo a concentração de renda.

Devido ao endividamento do Brasil, na década de 1980 houve a interferência do Banco Mundial e do FMI, visando ajustar a economia brasileira. Em busca de estabilização para tanto, o Banco Mundial interferiu tanto na legislação brasileira quanto na formulação da política econômica interna, pois os empréstimos estavam sempre condicionados à aceitação de determinadas estratégias dele oriundas.

As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. (SOARES, 2.003 p.17).

É importante destacar que a partir da década de 80 o Banco Mundial e organismos multilaterais de financiamento têm sua atuação junto aos seus países-membros acentuada, devido ao endividamento dos mesmos. Com essa atuação, eles objetivam a reestruturação econômica desses países através dos programas de ajuste estrutural, “[...] uma nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeita às condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial”. (SOARES, 2003, p. 21)

O ajuste estrutural proposto pelo Banco Mundial contribuiu para o endividamento dos países em desenvolvimento, aumentando tanto a sua crise que, a partir de 1986, na América Latina o BIRD passou a cobrar os empréstimos / financiamentos realizados junto aos seus países-membros, inclusive diminuindo seus empréstimos.

Com a intenção de atenuar as críticas sofridas pelo ajuste estrutural, o Banco Mundial fez algumas reformas, realizadas desde 1987, visando atenuar os efeitos de sua política de diminuição do crescimento internacional da pobreza, bem como sua exclusão. Tais reformas,

“[...] incluem a definição de novas políticas e procedimentos relativos ao meio ambiente, recursos florestais, reassentamento de populações, energia, acesso à informação e participação das populações afetadas nos projetos, bem como a constituição de um painel independente da apelação”. (SOARES, 2003, p. 26).

As reformas implementadas pelo Banco Mundial trazem como eixo central das suas políticas macroeconômicas o caráter excludente das políticas de ajuste, restringindo suas propostas ao financiamento de programas sociais compensatórios, visando minimizar as pressões sociais, sem atender de fato os excluídos da sociedade, os quais são advindas das camadas mais pobres da população. Tal financiamento tem um caráter somente instrumental,

objetivando a criação de um suporte político e condições de funcionabilidade econômica, visando atender à concepção do modelo econômico neoliberal.

Essa concepção surgiu no período do Governo Collor, quando houve reformas embasadas nos pressupostos do modelo liberal, com:

- Diversos programas de estabilização.
- Cortes nos gastos públicos.
- Renegociação da dívida externa.
- Promoção da abertura comercial.
- Flexibilização e estímulo ao ingresso de capital estrangeiro.
- Início do programa de privatização.
- Eliminação de programas de incentivos e controle de preços.
- Aumento das exportações.
- Desmantelamento da pobreza e da exclusão social (SOARES, 2003 p.36).

Com relação ao Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), houve a continuidade das reformas liberais com:

- O processo de abertura econômica.
- A intensificação do processo de privatizações, incluindo a aprovação de uma série de medidas constitucionais... (Soares, 2003, p.37).

1.5.2 Propostas do Banco Mundial para a Educação

Em suas diretrizes, o Banco Mundial postula políticas homogêneas para os países em desenvolvimento. É importante destacar que o Banco Mundial não é responsável sozinho pela adoção, pelos países membros, das orientações que presta a eles. Há uma participação de políticos, dirigentes, intelectuais que são também co-responsáveis nas tomadas de decisões, delimitando o resultado e a direção sobre qual prioridade ou modalidade de ensino, bem como definindo quais recursos deverão ser aplicados tanto em suas diretrizes quanto em seu financiamento.

Logo, não devemos delegar toda responsabilidade ao Banco Mundial pela aplicação das políticas nacionais, pois o mesmo interfere sim, mas devemos considerá-las dentro de um contexto com diversos co-autores.

Essas forças presentes nas reformas institucionais são resultados de imposições políticas tanto nacionais quanto internacionais, através de um discurso ideológico apresentado

como a possibilidade concreta para se garantir o crescimento econômico e a estabilidade, seja social ou política, isentando-se muitas vezes da culpa pelo fracasso das políticas implantadas pelos dirigentes nacionais e colocando-as no Banco Mundial ou no FMI.

A utopia neoliberal afirma que o livre mercado propicia a auto-regulação através da competitividade, insistindo na privatização como a solução onde o Estado deve promover a desregulamentação.

As políticas públicas geralmente estão subordinadas ao objetivo econômico da competitividade. Como esta é a categoria central das políticas públicas nacionais e internacionais, deve ser filtrada por diversas reflexões, tendo como base o conceito de competitividade sustentável. Segundo Soares (2003, p. 94),

A competitividade sustentável requer uma sociedade não polarizada, na qual existam expectativas de melhoria contínua da qualidade de vida dos agentes econômicos, o que não é independente da qualidade de vida de toda população com a qual convivem (meio ambiente, saneamento, saúde, concentração demográfica, violência, segurança, valores de solidariedade e colaboração, identidade cultural, valores democráticos, direitos à cidadania, sistemas de socialização escolar, qualidade dos meios de comunicação de massa etc.). [...] o desenvolvimento humano não pode ser visto como um resultado possível da competitividade, mas como condição desta.

Partindo do pressuposto de que hoje há um novo modelo de desenvolvimento “informacional”, é necessário desenvolver uma força de trabalho flexível, reciclável tanto no aspecto individual quanto no macro-social. Advém daí o discurso de se investir na educação básica.

No intuito de atender às demandas do mercado, postula-se uma mudança estrutural na relação entre tipos de educação e as necessidades sociais, havendo uma política dirigida para aumentar a força de trabalho com a educação básica, com o objetivo de reduzir a pobreza. Essa mudança somente acontecerá num contexto onde haja crescimento com políticas redistributivas da renda, havendo necessidade de uma política econômica que redistribua positivamente a renda pessoal.

1.6 CONHECENDO AS AÇÕES OFICIAIS DA EJA NO BRASIL

1.6.1 Primeiras iniciativas oficiais na Educação de Adultos

Concomitantemente com o lançamento da 1ª Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), a Associação dos Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação, pertencentes ao Distrito Federal, efetivaram o 1º Congresso Nacional de Educação

de Adultos. Participaram desse Congresso, dois representantes de cada Estado brasileiro, com o objetivo de conhecer a realidade da educação de adultos nesse período. A concepção que embasava essa campanha seguia o seguinte conceito: ensinar adolescentes e adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples; logo, qualquer pessoa poderia exercer essa função. Partindo da premissa de que qualquer pessoa poderia alfabetizar, não haveria a necessidade de profissional específico para tal função. Nesse sentido, não haveria a necessidade de remuneração adequada, tendo em vista a inexistência de um docente qualificado. Assim, essa campanha foi desenvolvida basicamente com a participação do trabalho voluntário, ação esta presente até os dias atuais.

O 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizou-se em 1958. Por ocasião da sua realização as delegações participantes buscaram enfatizar a precariedade dos prédios escolares, a inadequação dos métodos de ensino e a falta de qualificação profissional para atender ao adulto analfabeto. Estava presente a delegação de Pernambuco, a qual, entre outros educadores, contou com a presença de Paulo Freire, que fez outras críticas à prática pedagógica, evidenciando a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando, bem como a necessidade de se adequar os conteúdos e os métodos de ensino as características socioculturais do aluno adulto pertencente às classes populares.

Na década de 50 e início dos anos 60, a sociedade civil passou a se articular através dos movimentos de base, na tentativa de alfabetizar o maior número possível de pessoas analfabetas, tirando-as do seu estado de alienação. Nesse momento, destacam-se os círculos de cultura, liderados por Paulo Freire, marco referencial para a educação de adultos no Brasil e, posteriormente, em outros países. Suas idéias buscavam, além do ato de ler e escrever, a conscientização do analfabeto, oprimido, para que este saísse do estado de opressão, marginalização e se tornasse um sujeito entendido como produto e produtor de história.

1.6.2 A educação de adultos após 1964

Com o exílio e a extinção do trabalho de Paulo Freire, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) através da Lei 5.378/67, com o propósito de erradicar o analfabetismo e proporcionar uma educação continuada para jovens e adultos, apropriando-se da metodologia utilizada por Paulo Freire, que partia de palavras geradoras, mas sem a sua concepção política de conscientização e transformação social. O objetivo do MOBRAL, como órgão de concepção e execução, era centralizar as iniciativas, baseado no conceito de que alfabetizar restringia-se a ler e escrever.

No início dos anos 70, a educação de adultos passou a ser discutida e incorporada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692/71, que criou a obrigatoriedade de quatro para oito anos, equivalente ao 1º Grau. Nessa lei, é criado pela primeira vez um capítulo dedicado ao ensino supletivo, enunciado no seu artigo 24, o qual estabelece “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria”. Com o intuito de regulamentar essa modalidade de ensino, o Conselheiro Valnir Chagas, do extinto Conselho Federal de Educação, elaborou o Parecer nº 699/72, com os pressupostos norteadores do ensino supletivo, indicando as idades de prestação de exames e a forma de controle destes por parte dos órgãos públicos.

Para atender ao dispositivo legal, o MEC propôs, em 1974, a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), pois acreditava ser a solução mais viável para essa modalidade de ensino, que tinha como critérios: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas).

Os CES foram criados nos Estados num período de grande interferência de acordos externos; constituíam uma forma de aliança entre o MEC e a USAID, devido aos acordos firmados entre essas duas instâncias/ agências.

Como consequência desses acordos houve a inserção do tecnicismo, como sendo a solução definitiva e real para todos os problemas da educação. Enfatizava-se o como ensinar, ou seja, privilegiava-se as metodologias dos cursos em detrimento dos conhecimentos necessários, especialmente na educação de adultos.

A criação dos CES ocorreu devido à existência de uma grande demanda por atender, a educação de adultos. A orientação metodológica estava baseada em módulos instrucionais, com o objetivo de um atendimento individualizado através da auto-instrução.

É importante destacar que a relação entre a educação de jovens e adultos e a criação de políticas públicas para atender a essa modalidade passa pela questão do direito de todo homem ou mulher ter acesso e apropriação do conhecimento historicamente elaborado. Aliado a outros direitos garantidos constitucionalmente pelo Estado, esse direito leva a uma reflexão sobre que tipo de educação deve ser proporcionada para o jovem e adulto, tendo-se em vista também a formação de sua cidadania e sua inserção no atendimento das exigências do mercado, produto de uma sociedade capitalista como a nossa.

Visando formar o educando jovem e/ ou adulto para a cidadania, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990, após a extinção da Fundação Educar (1985-1990), de responsabilidade da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), vinculada à secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Com

o PNAC houve a pretensão de mobilização de toda sociedade civil na tentativa de promover a educação de crianças, jovens e adultos através de suas respectivas comissões, responsáveis por gerenciar os recursos financeiros que seriam destinados às Secretarias de Educação envolvidas. Mas o referido plano não se efetivou na prática não havendo tempo hábil para sua execução devido ao impeachment realizado, que destituiu do cargo o então Presidente da República Fernando Collor de Mello.

No lançamento desse programa, o presidente Fernando Collor de Mello fez o seguinte discurso (MEC, 1990, p. 7):

O nosso Programa de Alfabetização será concebido, e depois avaliado, em assembleias municipais, estaduais e também da assembleia nacional. O município será a instância prioritária, pela proximidade com o indivíduo, pelo conhecimento mais direto das necessidades específicas e localizadas. Ao Governo Federal cabe convocar a participação solidária da nação e trabalhar na compreensão das disparidades e na otimização das relações institucionais e do emprego dos meios.

O que o Presidente postula não aconteceu de fato, “[...] as comissões não puderam exercer nenhum controle sobre a destinação de recursos e o programa foi encerrado depois de um ano.” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2002, p. 66)

Objetivando contextualizar nosso objeto de estudo, referente à análise das políticas públicas a partir da década de 1990 até 2004 na EJA, fez-se um breve comentário sobre a história da educação de adultos no Brasil, para que pudéssemos conhecer suas implicações e consequências em nosso momento histórico, visando refletir sobre as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Ponta Grossa a partir da década de 1990. Nosso propósito foi o de analisar criticamente as políticas públicas implantadas nesse período, procurando identificar concepções no que se refere à sua oferta pelos governos federal e local, com a intenção de situar historicamente esta pesquisa.

A partir desse momento, nos deteremos mais especificamente em nosso tema de estudo, procurando conhecer melhor as políticas públicas propiciadas para esse período, tanto em nível nacional quanto local. Enfocaremos, também, as iniciativas governamentais do município para essa modalidade de educação em Ponta Grossa.

1.7 DÉCADA DE 1990: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO DIREITO

A década de 1990 é marcada por um período de efervescência na área da educação de adultos, o qual reflete as pressões e demandas sociais da época. A partir da Constituição de 1988 os direitos sociais ganham espaço, delega-se ao adulto analfabeto o direito de votar, constante nas disposições gerais e transitórias, e também trabalha-se com a proposição de que

o Brasil teria que erradicar o analfabetismo em dez anos, conforme acordos internacionais anteriormente firmados pelo país. Houve ênfase, então, na necessidade do envolvimento do Governo Federal e da sociedade civil para atender às novas exigências.

Essa Constituição, em seu artigo 6º, denota que toda pessoa tem seus direitos sociais garantidos, constituindo-se num “[...] direito social a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção, a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados [...]” (Constituição da República Federativa do Brasil, 2007, p.13). Assim, dentro desse contexto, a educação deve ser garantida e priorizada, tendo condições reais de concretização, possibilitando a aquisição de conhecimentos aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso em idade própria, respeitando sua especificidade, fazendo com que as políticas pedagógicas estejam pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resgatando a sua diversidade na unidade.

A responsabilidade do Estado a partir dessa Constituição foi ampliada, cabendo-lhe assegurar educação a todos aqueles que não tiveram oportunidades de concluir a sua escolaridade básica (Ensino Fundamental e Médio), esclarecendo em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 2007, p. 148). Esse enunciado deve ser estendido também para a EJA, garantindo-se sua execução enquanto concretização de um direito público subjetivo, respaldado numa educação de qualidade ministrada por profissionais com formação específica. A educação não pode depender somente do apoio da sociedade, através do voluntariado, o que faz com que a omissão total ou parcial dos órgãos públicos se torne cada vez mais evidente e questionada, contribuindo com o mínimo de sua receita para a realização dessa modalidade de ensino da Educação Básica, não garantindo nem o desenvolvimento da pessoa e muito menos preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho .

Ressalta-se aqui a responsabilidade do Estado em prover a educação a todos os que não puderam iniciar ou concluir sua escolaridade em idade própria, conforme o apontado no artigo 208 (Constituição da República Federativa do Brasil, 2007, p. 149):

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria e a progressiva universalização do ensino médio gratuito [...]

Essa nova concepção da educação de jovens e adultos vem sendo construída com base nos movimentos da sociedade civil, nos fóruns regionais e nacionais da EJA, espalhados nos diversos Estados do Brasil, e na própria Constituição de 1988, que contempla a educação de jovens e adultos como um direito público subjetivo em qualquer etapa da vida, independentemente de sua idade. O não cumprimento desse direito pode acarretar o envolvimento de autoridades competentes.

O artigo 212 (Constituição da República Federativa do Brasil, 2007, p.151) prevê a vinculação de recursos fiscais, determinando que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Já o artigo 214 (Constituição da República Federativa do Brasil, 2007, p.152) refere-se à elaboração do Plano Nacional de Educação com duração plurianual, cuja responsabilidade de elaboração está destinada aos respectivos sistemas de ensino, conforme destaca:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
I-erradicação do analfabetismo;
II-universalização do atendimento escolar;
III-melhoria da qualidade do ensino;
IV-formação para o trabalho;
V-promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Compete destacar que existe o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei 9424/96, destinando recursos financeiros à Educação Básica, que são redistribuídos entre os governos estaduais e municipais de acordo com o número de matrículas existentes, estando vigente até 2006. As fontes de recursos que compõem esse fundo são compostas por 15% dos recursos oriundos, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2006, p.75):

I - da parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e de prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal, e de comunicação – ICMS, devida ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios...
II - do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e dos Municípios – FPM...
III - da parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal...

A modalidade da educação de jovens e adultos teve sua inserção excluída dos cálculos desse fundo, devido ao veto do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Essa exclusão desestimulou os demais governos, tanto estaduais quanto municipais,

a fazer investimentos nessa modalidade, por acreditarem, subentende-se, ser um investimento desnecessário. Ressalta-se no art. 2º, parágrafo 1º (Lei de Diretrizes e Bases, 2006, p. 76), que:

A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I - as matrículas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental;

II - (Vetado) *

*O texto vetado dispunha: II. As matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência.

Com a ausência dos órgãos governamentais para atender esse segmento educacional e com a inserção da possibilidade da participação da sociedade civil na condução dos espaços educativos, abre-se a possibilidade da participação de ONGs, movimentos populares e de outros segmentos que trabalham com a educação de adultos para atender às necessidades existentes nessa modalidade de ensino.

Destaca-se assim, a criação do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) e do Encontro Paranaense de Educação de Jovens e Adultos (EPEJAS), além de outros encontros regionais espalhados pelos diversos Estados do Brasil, discutindo-se nesses encontros sobre as necessidades dessa modalidade de ensino. Em 1996 foi realizado em Natal, Rio Grande do Norte, um documento final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, onde foram discutidos os elementos para um diagnóstico em EJA no Brasil, documento base para a participação do Brasil na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha. Buscou-se estabelecer, nessa Conferência, um vínculo entre a alfabetização de adultos e o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade, questionando-se e refletindo-se sobre o conceito de alfabetização; reconhecendo-se a multiplicidade de processos educativos, incluindo os formais e os não-formais, considerando-se que a aprendizagem ocorre ao longo vida.

Devido aos compromissos assumidos pelo Brasil por ocasião da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA), houve a articulação de diversos segmentos da sociedade, entre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e representantes pertencentes a entidades governamentais e não governamentais, ONGs, Sistema S (Sesi, Senai, Senac), empresas preocupadas em buscar alternativas que viessem possibilitar o resgate da modalidade da Educação Básica. Surgiram, assim, os Fóruns regionais e nacionais.

Os ENEJAS são realizados anualmente, por ocasião do mês de setembro, que é o mês da alfabetização, com o intuito de possibilitar reflexões sobre a EJA no Brasil e nos diversos Estados e Municípios onde ocorrem ações envolvendo essa modalidade da Educação Básica.

É importante destacar que o primeiro encontro nacional de EJA foi realizado em 1996, com a participação de representantes estaduais e municipais, objetivando conhecer e mapear as ações desenvolvidas nessa área, mas o documento produzido nesse encontro não foi aceito pelo MEC por revelar índices altíssimos de analfabetismo no Brasil e um quadro problemático com relação à EJA. (SOARES, 2002).

Posicionando-se a respeito desse fato, ele reforça,

É lamentável que esse documento não tenha sido assumido pelo Ministério da Educação, que discordou do tom “realista” do texto culminando com a exoneração da Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria do Ensino fundamental -SEF- do MEC. (SOARES, 2002, p.9):

A seguir estão descritos os encontros posteriormente realizados, por serem os fomentadores da criação de políticas públicas em EJA:

- I Encontro Nacional de Educação de Adultos (I ENEJA): realizado no SESC, Rio de Janeiro, de 08 a 10/09 de 1999, esse encontro propõe uma reflexão e discussão sobre o tema: “Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos, articulando atores e definindo responsabilidades”. Derivado dos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação em nome do governo brasileiro, em encontros internacionais, o I ENEJA foi organizado a partir da Conferência de Educação para Todos em Jomtien/Tailândia – 1990, e pela iniciativa de organizações como: UNESCO CEAAL, CONSED, UNDIME, CRUB, MTb e SESI.
- II Encontro Nacional de Educação de Adultos (II ENEJA): realizado na Paraíba (07 a 09/09/2000), esse encontro aborda “os conceitos da educação de jovens e adultos, parcerias e estratégias de articulação”.
- III Encontro Nacional de Educação de Adultos (III ENEJA): realizado em São Paulo (05 e 06/09/2001), esse encontro propicia uma discussão sobre “a divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação das pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação”.
- IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IV ENEJA): realizado em Minas Gerais (21 a 24/08/2002), “trata das diretrizes e bases; conceitos e práticas; articulação dos

fóruns estaduais e regionais e seus respectivos segmentos; perspectivas e proposições e deliberações da plenária e encaminhamentos para o V EPEJA”.

- V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (V ENEJA), realizado em Mato Grosso (03 a 05//09/2003), discutiu sobre a “Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade”.
- VI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VI ENEJA): realizado em Porto Alegre (2004), teve como tema: “Políticas públicas e financiamento”.
- VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA): realizado em Luziana – GO (2005), enfocou o tema: “Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”.
- VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VIII ENEJA): realizado no Recife –PE (2006), tratou do tema: “EJA- uma política de Estado: avaliação e perspectivas”.
- IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IX ENEJA): realizado em Curitiba (2007), propôs reflexão e discussão sobre o tema: “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil”.

Os fóruns nacionais e regionais de EJA surgiram da necessidade de se discutir as políticas públicas para essa modalidade educacional nas suas respectivas regiões, na tentativa de sua consolidação enquanto política pública com garantia de qualidade e continuidade. Envolveram diversos representantes da sociedade pertencentes tanto a órgãos governamentais quanto não governamentais, abrangendo toda a sociedade.

A década de 1990 é marcada por diversos eventos nos quais se procurou refletir sobre a problemática da EJA em nível mundial. Destacou-se o Ano Internacional da Alfabetização (AIA) com eventos significativos incentivando e respaldando as ações nacionais, entre os quais se destacam a IV Conferência Mundial de Educação de Adultos, promovida pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), organismo da sociedade civil, e a Conferência Mundial de Educação Para Todos (ambas realizadas na Tailândia), promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e pautada no pressuposto da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Estabeleceu-se, nessa Conferência, que cada país faria seu Plano Decenal colocando suas prioridades, características e grau de desenvolvimento, o que culminou no Brasil com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

1.8 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Na década de 1990 ocorreram eventos internacionais enfatizando a necessidade da criação de uma agenda para a educação, destacando-se entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (5-9/3/1990), a qual se constituiu num marco significativo para a discussão dos rumos da educação mundial.

No Brasil, em 1993 teve início o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja proposta orientava as escolas brasileiras a adaptá-lo de acordo com a realidade de cada uma elaborando um diagnóstico, criando metas para os próximos dez anos, refletindo sobre esse Plano e debatendo-o com suas respectivas Secretarias de Educação.

O Plano Decenal de Educação para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos próximos dez anos. (MEC, 1993, p. 14).

O referido Plano traz em sua proposta um conjunto de diretrizes, que podem ser discutidas e revistas pelos envolvidos nesse processo. Seguindo os preceitos constitucionais e legais assumidos pelo Brasil em razão dos acordos internacionais firmados por ocasião da Semana Nacional de Educação para Todos, definiu-se:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho...
2. Ampliar os meios e o alcance da educação básica”, destacando com relação à EJA a promoção de... “modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subescolarizados, incluindo capacitação sócio-profissional, educação para a saúde e nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental” ...(MEC, 1993, P. 37 e 39).

Com relação à sistematização e continuação da EJA, destacamos a necessidade de “[...] estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados.” (MEC, 1993, P. 49).

O Plano Decenal de Educação para Todos destaca, ainda, que para atender o jovem e adulto há necessidade de adequar o tempo às possibilidades dos alunos jovens e adultos. Estabeleceu a intenção de promover uma educação de jovens e adultos, num movimento de

valorização dessa modalidade de ensino pelos países envolvidos, visando assegurar a educação para todos, objetivando a reconstrução da EJA, buscando a concretização de sua identidade. Mas, apesar de o Plano ressaltar a importância do intercâmbio e cooperação entre os países envolvidos, não se delimita nele o montante financeiro nem tampouco a origem de tais recursos, conforme já destacamos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontien, Tailândia, mar/1990), representa um marco trazendo definições dos compromissos e direcionando as políticas internacionais, nacionais e regionais para a educação, incluindo a EJA (VIEIRA, 2001).

Nessa Conferência integram-se os países que fazem parte do grupo dos nove, conhecidos por países EFA-9, sendo esse grupo composto por Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Realizada em Nova Delhi, a Conferência envolveu países com alto índice de analfabetismo de sua população, além da participação de agências internacionais através da firmação de convênios e criação de metas visando à formulação da política educacional, as quais deveriam ser atingidas objetivando atender à universalização da educação básica de jovens e adultos excluídos desse processo.

Essa Conferência ressalta ainda, a importância da participação da sociedade como co-responsável pela educação de jovens e adultos, contribuindo assim para a ausência do Estado enquanto órgão responsável, reafirmando a sua relevância, mas desconsiderando as questões de direcionamento e formação específica para realizar uma ação docente de qualidade na educação de jovens e adultos.

Destacamos que nesse contexto, está presente a concepção neoliberal, enfatizando a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, compromisso esse assumido pelo Brasil por ocasião da Semana de Educação para Todos.

1.9 PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) foi desenvolvido pelo governo federal na gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, em parceria criada com o Conselho de Comunidade Solidária. Desde 1997 ele vem desenvolvendo ações de alfabetização contando com a participação de algumas universidades brasileiras, empresas e outras instituições não governamentais, com o objetivo de reduzir o analfabetismo jovem e adulto.

A princípio o PAS foi criado para atender aos jovens pertencentes às regiões norte e nordeste, devido ao alto nível de analfabetismo existente nessas regiões.

[...] ao longo da sua trajetória o PAS cresceu continuamente e alcançou também municípios interioranos e das zonas metropolitanas das regiões centro este e sudeste. Em 2000 a metodologia do Programa foi levada ao Timor Leste e, a partir de 2002 também a países africanos de língua portuguesa como Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe [...] (DI PIERRO e GRACIANO, 2003, p. 30).

As ações pedagógicas do PAS estão respaldadas na participação dos acadêmicos das diversas instituições superiores e seus docentes, que passam a fazer a formação dos futuros alfabetizadores em diferentes regiões do Brasil, sendo prioridade as regiões do nordeste.

Sem fins lucrativos, essa instituição (PAS) possui ainda parcerias com empresas, organizações, instituições de ensino superior e outras, pessoas físicas, prefeituras, governos estaduais e também com o Ministério da Educação (MEC), mobilizando recursos públicos e privados de diversos segmentos sociais para o desenvolvimento de suas ações educativas.

1.10 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 9394/96)

Com base na Lei 9.394/96, a educação de jovens e adultos passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas ensino fundamental e médio, passando a usufruir uma especificidade própria, reconhecendo a especificidade do processo pedagógico voltado ao jovem e adulto e garantindo um direito outrora negado.

Ainda que a LDB 9394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos 1980. A mudança de "ensino supletivo" para "educação de jovens e adultos" não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p.12):

O artigo 37 da LDB 9394/96 (LDB, 2006, p. 44-45) destaca a importância de se garantir a jovens e adultos a oportunidade de acesso e permanência na escola e condições de efetuar seus estudos resgatando a especificidade do jovem e adulto, independentemente de sua idade. Enfatiza ainda que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A oferta da educação de jovens e adultos está regulamentada conforme o que determina o artigo 38 da Lei 9394/96, no trecho a seguir (LDB, 2006, p.45):

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I-no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II-no nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1999, através de sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) reuniu-se com os responsáveis por essa modalidade de educação nos sistemas e encaminhou a Câmara de Educação Básica (CEB) um pedido de audiência pública, com o propósito de que suas demandas e questões obtivessem uma resposta mais estrutural.

A proposta foi aceita pelo presidente da CEB e a partir desse momento diversos segmentos da comunidade educacional brasileira foram ouvidos. Foram realizadas audiências públicas em Curitiba (23/03/2000), em Fortaleza, (29/02/2000) e em Brasília (04/04/2000), reunindo-se representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil, interessados na discussão dessa temática.

Dentro desse contexto, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (Parecer CNE/ CEB 11/2000).

Conforme o Parecer 11/2000 (p. 5),

[...] a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas [...].

Nesse sentido, a EJA se caracteriza como uma função reparadora, resgatando a igualdade de um direito negado, promovendo "o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante", assim encontrado no Parecer 11/2.000, (p. 7):

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e

qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e historicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento.

A função equalizadora da EJA busca fazer uma reparação corretiva, proporcionando àqueles que tiveram a interrupção forçada, seja pelas desigualdades de oportunidades de permanência ou pela privação de acesso a esse bem socialmente construído a aquisição do conhecimento. Para atender a demanda desses novos homens e mulheres, como diz Paulo Freire (2004), são necessárias novas vagas e novas oportunidades de equalização.

De acordo com o Parecer 11/2000 (p.10), “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma distribuição e alocação em vista a mais igualdade, consideradas as situações específicas”. Portanto, não bastam somente campanhas de alfabetização, é imprescindível garantir a sua continuidade visando à formação do jovem e adulto trabalhador. Essa é uma forma de garantir a sua permanência na escola para apropriar-se dos bens culturais historicamente construídos, com vistas tanto à sua qualificação para o trabalho quanto à formação para sua cidadania.

Ressalta-se que a EJA representa a oportunidade de todas as pessoas, independentemente de sua idade, adquirirem mais conhecimentos e ampliarem o seu desenvolvimento, sendo uma promessa de qualificação de vida para todos.

Nesse sentido, por último, mas não menos importante, está a função permanente da EJA, podendo ser chamada também de qualificadora, que visa proporcionar a todos, ao longo da vida, uma atualização dos conhecimentos adquiridos até um determinado momento de sua existência, levando em consideração o princípio da inconclusibilidade de todo ser humano, destacado no Parecer 11/2000 (p. 11):

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares [...] ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade [...].

Considerando a importância dessas três funções indicadas no Parecer 11/2000 (p.11), a EJA constitui uma possibilidade na qual

[...] muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar no espaço e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e equalização, seja na função qualificadora um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles.

É importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos não expressam somente as bases legais segundo o exercício dos

legisladores, mas procuram expressar toda uma história levando em consideração seus condicionantes e determinantes sociais, econômicos, políticos manifestando os conflitos histórico-sociais, estando em consonância com o que está contido na Constituição de 1988, em seu artigo 211 (2007, p. 150):

Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal e aos Municípios em regime de colaboração organizar seus sistemas de ensino.

§1º União organizará seu sistema federal de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Dessa forma, através de textos legais e dos eventos referentes à problemática da educação de jovens e adultos, verificamos intenções de busca de resgate de uma dívida social construída desde os tempos do Brasil Imperial, revelando em pleno século XXI um número significativo de pessoas excluídas do processo das tomadas de decisões na sociedade à qual pertencem.

É importante ressaltar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) realizaram a alteração do art. 6º da Resolução CNE/CEB nº. 1/2000, de 5 de julho de 2000, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer 11/2000). Essa alteração foi aprovada em 5/4/2006, sob Parecer CNB/CEB nº. 29/2006, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art.6º - Respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos, cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitando-se os seguintes requisitos:

I- Os projetos relativos aos cursos de Educação de Jovens e Adultos que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental serão aprovados obedecendo exclusivamente às normas do próprio sistema de ensino, quer quanto ao tempo de integralização de estudos, quer quanto à idade mínima para o início do curso;

II- Os projetos relativos aos cursos de Educação de Jovens e Adultos que correspondem aos quatro anos finais do Ensino Fundamental serão aprovados obedecendo-se, além das normas próprias de cada sistema de ensino, ao mínimo de 24 (vinte e quatro) meses de integralização e idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o início do curso.

III- Os projetos relativos aos cursos de Educação de Jovens e Adultos que correspondem aos três anos do Ensino Médio serão aprovados obedecendo-se, além das normas próprias de cada sistema de ensino, ao mínimo de 18 (dezoito) meses de integralização e idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para o início do curso.

§ 1º Os tempos mínimos de integralização de cursos previstos nos incisos II e III referem-se, respectivamente, a projetos de cursos que correspondem aos 4 (quatro) anos finais do Ensino Fundamental, ou 3 (três) anos de Ensino Médio, admitindo-se contudo, quanto aos alunos, os procedimentos de classificação e reclassificação previstos no art.23, §1º e art. 24, alínea “c” da Lei nº 9394/96.

§ 2º Os sistemas de ensino deverão adequar suas normas ao contido nesta resolução no prazo de no máximo de 90 (noventa) dias a contar de sua publicação.

Os processos de classificação e reclassificação na Lei 9394/96 constantes no Parecer nº. 29/2006, podem ser realizados pela escola, inclusive quando se tratar de transferências realizadas no país e no exterior, desde que sejam respeitadas as normas curriculares gerais. (LDB, 2006).

O processo pode ser realizado independente da escolarização anterior, desde que se estabeleça o “grau de desenvolvimento e experiência do candidato, e permita sua inscrição na série anterior ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.” (Artigo 24, alínea “c”, LDB, 2006)

Reforça-se, assim, que as mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer 11/2000) referem-se ao conceito de “tempo mínimo de integralização”, destacado no Parecer CNE/CEB nº. 29/2006 (p. 5): “o tempo mínimo de integralização de estudos é o decurso entre o início das atividades escolares e o último momento previsto para sua conclusão, o que levará à expedição do correspondente certificado”.

Referente ao tempo de integralização destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental, o Parecer CNB/CEB nº. 29/2006 afirma que “não há tempo mínimo de integralização em nível nacional”, delegando aos sistemas de ensino a responsabilidade por delegar o tempo necessário para conclusão das séries iniciais.

Para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) o Parecer CNB/CEB nº. 29/2006 (p. 5) esclarece que

[...] o tempo mínimo de integralização está definido em 24 (vinte e quatro) meses. Deixamos claro que esses 24 (vinte e quatro) meses correspondem ao bloco todo dos anos finais, de tal forma que um aluno ou porque começa o curso com desempenho correspondente a estágio mais avançado do que o previsto como inicial, ou ainda porque tem desempenho mais acelerado, poderá concluir o curso em tempo inferior ao previsto.

Define-se também a existência de um tempo mínimo para a realização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, o qual corresponde ao tempo mínimo de integralização de estudos para o Ensino Médio, consistindo em 18 meses.

O Parecer CNB/CEB nº. 29/2006(p.5) refere-se “a meses do calendário civil como unidade de tempo e não ano letivo ou semestres letivos, que têm base 200 ou 100 dias de efetivo trabalho escolar”.

Destacamos a seguir, os pareceres relevantes que constituíram a Educação de Jovens e Adultos que temos hoje:

1.11 A EJA E OS PARECERES

- PARECER 1/97: aprovado em 26 de fevereiro de 1997, refere-se à transição da Lei anterior 5.692/71 para a Lei 9.394/96.

A Educação de Jovens e Adultos recebe no Parecer 1/97 novas orientações delimitando a idade para execução do exame supletivo.

A partir da lei 9394/96 passa a ser exigida como idade mínima para a realização do Ensino Fundamental 15 anos e para o Ensino Médio 18 anos.

- PARECER 5/97: aprovado em 7 de maio de 1997, esclarece com clareza algumas dúvidas constantes na LDB 9.394/96, surgidas à medida que houve sua aplicação nos sistemas de ensino. Traz a Educação de Jovens e Adultos como nova nomenclatura para o ensino supletivo e indica que os cursos oferecidos para esse segmento da sociedade podem ser presenciais ou à distância.

Com relação à educação à distância o Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, delega aos Estados e Distrito Federal a responsabilidade de regulamentar as diretrizes de funcionamento tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio referentes à educação de Jovens e Adultos.

A EJA torna-se um direito subjetivo, exigido a qualquer tempo, constituindo-se enquanto dever do Estado. Pode ser realizada em qualquer idade, de forma sistemática ou assistemática. Assegura a necessidade de garantir a jovens e adultos condições de acesso e permanência, com flexibilização de currículo e horários organizados de forma a atender as características e especificidades dessa modalidade de ensino da Educação Básica, valorizando-se as experiências extracurriculares.

- PARECER 11/2000: aprovado em 10 de maio de 2000, traz orientações sobre as diretrizes curriculares referentes à educação de jovens e adultos, refletindo sobre sua história e apontando indicativos para a elaboração de um currículo de EJA que garanta a sua especificidade.

A EJA torna-se uma obrigatoriedade oferecida à população pelo poder público (Estado), que possibilita sua oferta e execução. Possibilita o acesso a diferentes níveis de ensino, não importando a escolarização anterior dos que procuram por ela.

O objetivo é garantir uma educação sistemática ao jovem e/ ou adulto, resgatando o conhecimento advindo de sua visão de mundo, através de suas experiências e realidades, direcionando-os à aquisição de novos conhecimentos sistematizados, científicos, reconhecendo suas especificidades e trabalhando com elas.

Parte-se do pressuposto de que a EJA é obrigatória e deve ser oferecida visando proporcionar o desenvolvimento integral do homem, resgatando-o em todas as suas dimensões (social, individual, política, econômica etc.), considerando-o enquanto sujeito produto e produtor da história, sendo, portanto, co-responsável no processo de participação e tomada de decisões na sociedade, levando-o a contribuir para a concretização dessa educação enquanto uma modalidade da Educação Básica.

As diretrizes para a EJA e suas ações político-pedagógicas devem estar voltadas para o desenvolvimento do homem e para a sua tomada de decisões quanto aos diversos valores e opções postas pela vivência no meio social. Há necessidade de uma proposta de educação aberta e flexível, comprometida, autônoma e dirigida de fato, com o conhecimento necessário para que os alunos possam lidar com diferentes situações surgidas durante sua existência. Portanto, a educação de jovens e adultos deve proporcionar a eles a ampliação de oportunidades, mostrando-lhes as diversas facetas de suas escolhas.

A EJA tem como um de seus objetivos encaminhar seus alunos para a auto-realização tanto no seu mundo pessoal quanto no seu ambiente de trabalho, valorizando a sua liberdade e identidade, refletindo sobre sua práxis, construindo seus caminhos, ampliando suas potencialidades para garantir a concretização dessa modalidade de ensino com suas especificidades.

É importante destacar que a educação de jovens e adultos é constituída por um público heterogêneo, formado por jovens e adultos de diferentes idades, os quais não realizaram seus estudos em idade própria e necessitam iniciá-los ou concluí-los, objetivando sua inserção no mercado de trabalho.

Com a intenção de regulamentar os preceitos da Lei 9.394/96, o MEC definiu algumas diretrizes para a EJA, bem como trouxe orientações curriculares necessárias a uma formação profissional articulada com as novas orientações para a sua consecução, objetivando tanto o desenvolvimento da cidadania quanto a interdisciplinaridade em relação aos conteúdos básicos.

Para a realização de tal meta buscaram-se diversas parcerias da sociedade civil, envolvendo vários órgãos, setores e entidades, os quais desenvolveriam ações voltadas para a educação de adultos em seus diversos níveis: desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Fundamental e Médio. Mas a preocupação central estava na organização dos currículos, pois o trabalho deveria ser realizado de forma interdisciplinar, já que os conteúdos são meios para a concretização da aprendizagem, para o despertar das pessoas enquanto sujeitos portadores de poder, que podem transformar a sociedade ou contribuir para sua alienação, estagnação,

vendo as situações existentes sempre do ponto de vista do outro, sem valorar suas próprias ações, tornando-se objetos de manipulação de determinados grupos interessados em manter seus privilégios.

Desta forma, o currículo não pode ser trabalhado de forma fragmentada, desvinculada do contexto no qual está inserido. É necessário, primar pela educação enquanto uma conquista e auto-afirmação de todas as pessoas, pautando-se numa proposta curricular aberta, crítica e flexível na qual o conteúdo não tem um fim em si mesmo, privilegiando a memorização e o acúmulo de informações somente, mas é o elo de confrontação frente aos diversos conhecimentos e posturas políticas e ideológicas presentes na realidade.

Resgatar e compreender as especificidades do jovem e do adulto tornam-se condições indispensáveis para rever concepções acerca de quem é o aluno de EJA, como trabalhar com ele, quais suas necessidades e expectativas, considerando-se as condições sócio econômicas e a era informacional do momento.

Segundo preceitos legais, a EJA é tratada em via paralela com o Ensino Fundamental regular, primando pela “idade” para posterior realização de exames os quais recebem o nome de supletivos. O Ensino Médio também pode se realizar através de cursos e exames. Temos que democratizar o acesso à EJA sem prejuízo à qualidade do conhecimento destinado a aqueles que não tiveram acesso a ele em idade própria. A EJA necessita ser defendida e incorporada como uma política de Estado; a efetivação dessa modalidade de ensino da Educação Básica, nos seus níveis fundamental e médio, precisa ser garantida.

- Parecer 29/2006: refere-se ao tempo mínimo de integralização e reforça as mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer 11/2000), os quais ficam assim estabelecidas:
 - ✓ Séries Iniciais: não há tempo mínimo, ficando a critério dos sistemas de ensino.
 - ✓ 5ª a 8ª (Ensino Fundamental): 24 meses com 15 anos completos (iniciar o curso).
 - ✓ Ensino Médio: 18 meses com 18 anos completos (iniciar o curso).

Admite-se o processo de classificação e reclassificação conforme previsto na LDBEN 9394/96, art. 23 e 24.

Na tentativa de construir uma política pública de EJA, os diferentes governos do Estado brasileiro no decorrer de nossa história vêm elaborando diferentes políticas públicas para a educação de jovens e adultos, buscando diminuir o analfabetismo adulto e aumentar o nível de escolarização de sua população. Destacamos que tais intenções são atreladas a interesses políticos ideológicos a serviço do capital e da propriedade privada, respondendo aos preceitos do neoliberalismo.

1.12 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: LEI FEDERAL nº. 10.172/ 01

O Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional, em 11 de fevereiro de 1998, a Mensagem 180/98, referente ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Esse documento legal foi elaborado tendo por eixos norteadores documentos legais (a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; e a Emenda Constitucional nº. 14, de 1995, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), devido aos compromissos firmados pelo país por ocasião dos diversos eventos, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, que objetiva atender às recomendações da UNESCO, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Em nível nacional o MEC consultou várias entidades, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O Plano Nacional de Educação também traz metas voltadas à erradicação do analfabetismo em dez anos, pretendendo que as pessoas acima de quinze anos venham a concluir o ensino fundamental até o final da década, bem como elaborar (Governo Federal) um programa nacional que assegure às escolas públicas com áreas de analfabetismo e baixa escolaridade condições para que possam vir a desenvolver ações de alfabetização e educação de jovens e adultos. Traz orientações buscando concretizar uma política pública de educação, apontando quais são as perspectivas para essa modalidade de ensino, para que o referido plano possa ser elaborado a partir das especificidades locais, com definição de estratégias adequadas a cada realidade, visando à elaboração de planos estaduais e municipais.

O Plano Nacional de Educação (MEC, 2001, p.8) está em consonância com as diretrizes propostas pela LDB 9394/96 e a Constituição de 1988 (art. 208), reafirmando a necessidade de garantir o acesso à educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram oportunidade em idade própria, bem como erradicar o analfabetismo no Brasil e proporcionar também a sua formação para cidadania. As campanhas ocorridas nas décadas anteriores não foram suficientes para erradicar o analfabetismo devido às suas constantes rupturas e interesses políticos ideológicos, os quais não expressam a:

Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada,

das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

Sem indicação de recursos financeiros específicos para a realização dessa modalidade de ensino abrem-se espaços para o Estado se ausentar reduzindo sua responsabilidade para com esse segmento educacional, abrindo espaço para a iniciativa privada, sendo obtidos resultados que vão contra aqueles propostos nos próprios princípios definidos nos termos legais.

1.12.1. As diretrizes do PNE para a EJA

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma proposta do Governo Federal no qual se estabelecem metas para o ensino fundamental com o propósito de incluir a educação de jovens e adultos no processo educacional, pois constitui uma das problemáticas da educação brasileira. Esse plano prevê:

- a) A inserção do jovem e do adulto na sociedade, tendo por base o resgate da cidadania e assim contribuindo para que ele se desenvolva, conseguindo se relacionar, trabalhar e ampliar suas oportunidades de crescimento. Portanto, prevê um conceito de educação ao longo da vida, não se restringindo somente à alfabetização; propõe uma educação equivalente às oito séries iniciais do Ensino Fundamental. (PNE, 2001).
- b) É de responsabilidade do Estado oferecer e criar condições para a execução de uma educação com qualidade, bem como garantir o acesso ao ensino fundamental gratuito àqueles que não puderam estudar em idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo. (PNE, 2001).
- c) Criação de incentivos financeiros, dentre eles o fornecimento de bolsas de estudo, desde que consideradas necessárias pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível deve-se associar esta política com aquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima.
- d) Diversificação dos programas e atendimentos às especificidades da EJA. Só assim haverá a garantia de atendimento a toda a clientela, com metodologias apropriadas, como a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas, bem como uma adequada formação de docentes para atuar com esse segmento educacional. (PNE, 2001)
- e) A EJA deve integrar a educação profissional, priorizando metodologias adequadas ao jovem e adulto trabalhador, que estimulem o aumento da sua frequência e desempenho,

possibilitando-lhe um maior aproveitamento dos estudos. Isso pode ser realizado trazendo a escola para o local de trabalho, organizando horários flexíveis, compatíveis com o tempo livre, o que faz com que o trabalhador sinta-se motivado para voltar aos estudos. Não devemos esquecer a existência de trabalhadores inseridos no setor informal, os quais necessitam de uma formação continuada e permanente, visando a sua inserção no mercado de trabalho. (PNE, 2001).

f) Devem ser elaboradas metas regionalizadas com estratégias específicas para que se possa atingir as altas taxas de analfabetismo presente em varias regiões brasileiras, em virtude das grandes diferenças econômicas no que se refere ao corte urbano e rural. (PNE, 2001).

g) O resgate da dívida social construída na educação de jovens e adultos corresponde não só à oferta do ensino fundamental, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, mas também a possibilidade gradativa de ampliação dos estudos, com oferta e condições de acesso ao ensino médio. (PNE, 2001).

h) A participação da sociedade civil coloca-se como condição prioritária, envolvendo todos os segmentos sociais: ONGs, sindicatos, movimentos organizados, universidades. A sociedade divide, pois essa responsabilidade com a União, sendo assim co-responsável no processo de melhoria da qualidade da EJA, cuja obrigação deve estar centrada nas ações do poder público, com a destinação de recursos. Sem isso, não há formulação e condução de estratégias que venham a enfrentar a problemática no qual está inserida a educação de jovens e adultos.

É importante destacarmos que a educação de jovens e adultos é parte integrante da educação básica, devendo possibilitar o resgate do analfabetismo adulto e, assim, garantir aos educandos a ampliação de conhecimentos e uma melhor qualidade de vida. Isso acontece através do oferecimento a eles do ensino fundamental e médio, seja regular ou supletivo, bem como da oferta de cursos profissionalizantes que garantam metodologias adequadas ao adulto trabalhador.

1.12.2. Objetivos e metas do PNE para a EJA

O PNE traz vinte e seis objetivos e metas. Essas metas e objetivos foram elaboradas tendo por base a necessidade de resgatar uma enorme dívida social construída no decorrer de nossa história, culminando em pleno século XXI com um enorme índice de analfabetismo tanto absoluto quanto funcional ⁷.

⁷ Analfabetismo absoluto: caracterizado por aquela pessoa que não lê nem escreve um bilhete simples

No final do século XX ocorreu uma sensível redução no número de analfabetos.

Embora as taxas de analfabetismo venham declinando continuando ao longo do último século, a redução no número absoluto de analfabetos é um fenômeno bastante recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas à população jovem e adulta, mas sim do esforço realizado em direção à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhada por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem entre idade e série cursada.(DI PIERRO; GRACIANO, 2003, P.7).

Esse declínio pode ser percebido na tabela abaixo, que mostra os dados dos censos realizados nos anos de 1920 a 2000, nos quais se detecta uma leve diminuição do analfabetismo jovem e adulto.

TABELA 1: Censos realizados nos anos de 1920 a 2000.

ANO/CENSO	TOTAL	ANALFABETOS	%
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.553	16.295	13,6

INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil, 2003. ⁸

1.13 OUTRAS INICIATIVAS FEDERAIS NA EJA

Além dos programas federais já mencionados anteriormente, na década de noventa estão presentes na educação de jovens e adultos as iniciativas citadas a seguir, cuja implementação ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, conforme destaca Di Pierro (2003).

1.13.1 Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR):

Este Plano, criado em 1995, surgiu da necessidade de preparar o educando jovem e adulto trabalhador, para facilitar a sua inserção e qualificação no mercado de trabalho. Foi realizado por meio de parcerias estabelecidas com órgãos governamentais, não

Analfabetismo funcional: caracterizado por aquela pessoa que não completou as quatro séries iniciais do Ensino fundamental.

⁸Disponível em:<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>

governamentais e várias instituições e institutos de pesquisa. Desenvolvido pelo Ministério do Trabalho, no qual o governo federal era o principal articulador dessa ampla rede de parcerias, sua meta era ampliar e diversificar a oferta de educação profissional, progressivamente.

O PLANFOR atuou através dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e de parcerias nacionais e regionais, sendo financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), com supervisão do Conselho Gestor do órgão. Tal Fundo advinha de contribuições pagas pelos trabalhadores aos Programas de Integração Social (PIS) e de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). Portanto, esses programas são destinados ao financiamento de desenvolvimento econômico.

1.13.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera):

O Pronera foi criado em 1998 com o objetivo de atender aos jovens e adultos pertencentes aos assentamentos provenientes das comunidades rurais, cujas metodologias estavam pautadas no trabalho pedagógico, preocupadas em suprir as necessidades da vida no campo.

Originalmente articulado pelo Conselho de Universidades Brasileiras (Crub) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com a intenção de oferecer educação para os jovens e adultos aos assentados em comunidades rurais de reforma agrária, o Pronera procura atender a realidade do campo. Sua metodologia pedagógica prioriza as reivindicações dos movimentos sociais e verifica se a proposta está de acordo com as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, para assim promover a elevação do nível escolar.

Em 1997, o censo da reforma agrária revelou que a média nacional de analfabetismo era de 39,41%, sendo que 66,63% desses analfabetos se concentravam na região nordeste. Este Programa tem por objetivo criar uma metodologia aliada à realidade sócio-cultural do campo, com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetismo.

1.13.3 Programa Recomeço:

O Programa Recomeço foi criado a partir da necessidade de atender a educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5. Iniciado em 2001 pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e com previsão de término para 2003, passou para a gestão de um governo de cunho mais social, Governo de

Luiz Inácio “Lula” da Silva. Com a sua continuidade, passou agora a denominar-se Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola, sendo destinado àqueles alunos que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos em idade própria.

Com relação ao Pronera, encontramos a seguinte argumentação:

Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos – conhecido com o Recomeço – foi criado em 2001 para apoiar com recursos financeiros 14 Estados das Regiões Norte e Nordeste e 389 municípios de microrregiões com baixo IDH (inferior a 0,5). Financiado com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, o Programa tem duração prevista para os anos de 2001 a 2003 e consiste na transferência de recursos financeiros para os participantes da ordem de 85 dólares por aluno ao ano para a ampliação da oferta do ensino fundamental de jovens e adultos. Só em 2001, o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) transferiu aproximadamente 189,7 milhões de reais (o que corresponde a mais de 80 milhões de dólares). Em 2002 o Orçamento da União reservou ao Recomeço 340 milhões de reais e para 2003, foram orçados 325 milhões de reais (cerca de 110 milhões de dólares para cada um dos anos considerados), visando à elevação da escolaridade de cerca de 1,3 milhão de jovens e adultos. Em 2003 sob a nova gestão do governo federal o Programa teve seu nome modificado – Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos -, mas não houve alteração quanto aos municípios atendidos ou ao valor do repasse financeiro realizado pela União. (DI PIERRO, 2003, p.22).

O Programa Fazendo Escola é desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com os governos estaduais e municipais, por meio da transferência, em caráter suplementar, de recursos administrados pelo FNDE.

Destaca-se, ainda, que compete aos Estados atender o período correspondente a 5^aa 8^a séries e aos Municípios atender as séries iniciais. O FNDE, além de proporcionar assistência financeira aos Estados e Municípios, destina também recursos para entidades não governamentais que atuem com a EJA por intermédio do Programa Fazendo Escola, através da apresentação de propostas educacionais que visam à capacitação de professores e profissionais de apoio e à confecção de material didático, segundo as orientações constantes no Manual de Assistência Financeira 2006, que contém as regras para apresentação e execução dos projetos.

Conforme dados do Mec (2006),

foram contemplados os alunos informados no censo do sistema público de ensino de estados e municípios das regiões Norte (com exceção de Amazonas e Amapá) e Nordeste e, ainda, outros localizados em municípios cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era menor ou igual a 0,500, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano 1998, do Pnud (AM, AP, GO, ES, MG, MT, PR, SP, RS).

É importante ressaltarmos que compete à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) a responsabilidade da formulação de políticas públicas visando à melhoria da educação de jovens e adultos, bem como a busca de uma melhor qualidade de educação para essa modalidade de ensino, junto aos sistemas estaduais e municipais. Compete-lhe, ainda, verificar a utilização dos recursos financeiros, objetivando conhecer como estão sendo utilizados os recursos que são repassados pela Secretaria, se realmente estão sendo usados com o propósito de possibilitar a aquisição do livro didático destinado aos alunos jovens e adultos, permitindo a esse jovem e adulto do ensino fundamental (1ª a 8ª série) prosseguir seus estudos. Essa assistência possibilita ainda a contratação temporária de professores, quando necessária a ampliação do quadro; a formação continuada de docentes; e a aquisição de gêneros alimentícios.

1.13.4 O Programa Brasil alfabetizado

Criado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Programa Brasil Alfabetizado busca alfabetizar o adulto analfabeto para incluí-lo tanto a nível educacional quanto social, promovendo a educação como um direito em qualquer momento da vida. Até 2003 qualquer entidade da sociedade civil poderia apresentar sua proposta de alfabetização e se fosse aprovado pelo MEC poderia desenvolvê-la, não havendo a garantia de perspectiva de continuidade.

Em 2004 houve mudanças nos critérios de seleção para participação desse Programa: a preferência passou a ser daquelas entidades que tivessem condições de dar prosseguimento ao processo de alfabetização, sendo privilegiada a participação dos municípios e dos Estados que tivessem como prioridade a inclusão social desse jovem ou adulto nos seguimentos escolares.

Conforme destacam Di Pierro; Graciano (2003, p.39),

O governo definiu o Brasil Alfabetizado como uma campanha plural, que acolhe toda sorte de iniciativas já em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização. Representantes de várias instituições e segmentos sociais terão assento no Conselho Nacional de Alfabetização, que orientará os rumos futuros do Programa.

O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo “capacitar alfabetizadores e alfabetizar ‘cidadãos’ com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever”, buscando sua inserção no contexto educacional através da educação de jovens e adultos.

Com base nos dados encontrados no site do MEC (2007), existem 1.967.802 alunos e 99.113 alfabetizadores cadastrados no Ministério da Educação, constituindo um total de 105.220 turmas. Além dos órgãos governamentais que participam do Programa Brasil Alfabetizado, há o cadastramento de 637 entidades parceiras, as quais desenvolvem ações de alfabetização contribuindo para a diminuição do alto índice de analfabetos existentes em nosso país.

O Programa Brasil Alfabetizado é desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), estando também sob sua coordenação. Compete-lhe desenvolver mecanismos de fiscalização e avaliação das propostas de combate ao analfabetismo, em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), através da transferência de recursos financeiros aos estados, municípios, empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis integrantes desse processo.

Conforme informações do MEC, o investimento realizado para o desenvolvimento desse Programa é significativo: “em 2006, para cada turma com limite máximo de 25 alunos, o MEC desembolsou R\$ 2.360,00 e para as turmas específicas, R\$ 2.600,00. Foram investidos, no ano, R\$ 182,3 milhões. O orçamento do programa para 2007 é de R\$ 218,5 milhões” (FNDE/MEC).

1.14 A QUEM COMPETE A EJA

Em nível federal, a EJA vem sendo constituída pela participação do MEC, que é coordenador das políticas públicas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos; desde a década de 1990, por ocasião da extinção da Fundação Educar, cabe a essa Coordenadoria (COEJA) a criação de políticas públicas estabelecendo referenciais curriculares, materiais didáticos e formação de professores das redes municipais e estaduais, conforme destacam Di Pierrô e Graciano (2003, p. 150).

Entre o período de 1994 a 1996 o MEC criou uma Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CENEJA), cujos membros eram representantes dos governos das diferentes esferas governamentais, empresas, entidades não governamentais, igrejas, entre outros representantes da sociedade civil por ocasião da reunião do Plano Decenal e V CONFITEA. Devido às divergências em torno da elaboração do documento para participação do Brasil na V CONFITEA, esse conselho foi desativado, sendo inclusive anulada a portaria de sua criação. A partir desse momento, o MEC passou a atuar junto com os diversos

segmentos da sociedade, envolvendo a participação dos Estados e Municípios e do CONSED e UNDIME, conforme destacam Di Pierrô; Graciano (2003).

Atualmente as políticas públicas referentes à educação de jovens e adultos são desenvolvidas pelo MEC através da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que vem atendendo a diversos programas de educação de jovens e adultos, entre eles, o Brasil Alfabetizado.

Enquanto modalidade da Educação Básica, nos seus níveis Fundamental e Médio, cabe à SECAD coordenar, fiscalizar e redimensionar políticas públicas que venham respaldar a educação de jovens e adultos buscando consolidar a sua identidade e redistribuir um direito pertencente a todos os excluídos do ensino regular em idade própria.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PONTA GROSSA

A trajetória da educação de jovens e adultos no Município de Ponta Grossa é muito recente, datando desde a década de 1980, quando a Secretaria de Educação passou a fazer parte do Mobral, realizando atividades de alfabetização segundo as orientações do governo federal até 2004, com a aprovação do Programa Brasil Alfabetizado.

Nesses mais de vinte anos de ações voltadas a atender o jovem e adulto, tanto analfabeto como em fase de escolarização visando à certificação, a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa firmou diversas parcerias, tanto com o Governo Federal quanto com o Governo Estadual e diversas entidades não governamentais, procurando criar possibilidades para proporcionar a escolarização àqueles jovens e adultos que não tiveram condições de concluir seus estudos em idade própria, conforme garante a LDB 9.394/96. Atendendo a outros preceitos legais, procurou também desenvolver diversas ações educativas para incluir esse segmento social, objetivando atender a demanda existente.

Com a preocupação de relacionar esta pesquisa a trajetória histórica da educação de jovens e adultos em Ponta Grossa, pretende-se fazer uma retrospectiva objetivando conhecer como foram e como são constituídas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos através da Secretaria Municipal de Educação (SME), envolvendo as diversas coordenadorias de EJA desde a sua implantação, detendo-se mais em nosso estudo referente à constituição das políticas públicas para esse segmento social de 1990 a 2004.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Faz-se necessário conhecer a trajetória da EJA na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, para que possamos situá-la no contexto atual. Objetivamos fazer uma pequena retrospectiva localizando como as políticas públicas em EJA foram se construindo entre a União, Estados e o Município de Ponta Grossa.

Conforme dados do IBGE (Censo 2000), Ponta Grossa possui 273.616 habitantes, sendo que desse total cerca de aproximadamente 5,2% das pessoas adultas não são alfabetizadas; há um total de 11.409 pessoas vivendo à margem do social, num completo

estado de analfabetismo, sem contar com os analfabetos funcionais que vêm a endossar a quantidade de analfabetos excluídos do sistema educacional em nossa cidade.

Conforme Anfilo (2002), a EJA alfabetizou e escolarizou aproximadamente 2.800 pessoas jovens e adultas no período de 1994 até 2001, iniciando suas atividades em seis escolas no ano seguinte (1995) para o 1º segmento (1ª a 4ª séries), ofertado aos alunos acima de 14 anos. Havia uma parceria com o Estado através do CEEBJA, conhecido como Centro de Estudos Supletivos (CES), que se responsabilizava emissão dos certificados de conclusão (1ª a 4ª séries) através do exame de equivalência, bem como orientava a proposta pedagógica, cuja ênfase estava centrada na apostila. Em 2002⁹ a rede municipal de ensino contava com 26 escolas oferecendo escolarização para o 1º segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 649 alunos atendidos pela SME. Destaca-se o atendimento do 2º segmento (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio em parceria com o CEEBJA (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos), ressaltando que a proposta curricular é indicada pelo Estado, através do CEEBJA, ficando sob sua responsabilidade (Estado) a contratação dos professores e a emissão dos certificados (históricos escolares). Ao referendar o projeto de escolarização, Anfilo (2002, p. 3) assim se expressa:

O projeto de escolarização referente ao 1º segmento do Ensino Fundamental funcionou em parceria com o CEEBJA no período de 1994 a 2001. Nesta parceria, a RME além do espaço físico e materiais de consumo, era responsável pela contratação de professores e coordenadores pedagógicos, o que possibilitava um maior envolvimento e acompanhamento neste projeto.

A partir de 2002, a parceria entre Estado e Município para escolarização de jovens e adultos para o 1º segmento, passou a denominar-se PEJA (Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos). Este projeto visa, a parceria direta dos Municípios com a Secretaria de Estado da Educação, sem ter os CEEBJAs como intermediário. Da mesma forma, o Município viabilizava o espaço físico, professores, coordenadores pedagógicos e materiais de consumo. O Estado indica a proposta curricular a ser implementada, a qual é distribuída pela coordenação geral municipal da EJA, juntamente com os professores.

Quanto à alfabetização de adultos (etapa anterior à escolarização de 1ª a 4ª séries), a Secretaria Municipal de Educação (SME) vem se dedicando nesse aspecto com o MOVA-PG, projeto em fase de implantação e aprimoramento. Este busca somente alfabetizar os alunos, funciona somente com três turmas e conta com atendimento voluntário da comunidade. A proposta curricular adotada é baseada nos princípios do método de Paulo Freire, independente da proposta indicada pela Secretaria Estadual de Educação.

É importante destacar que a educação de jovens e adultos em Ponta Grossa, oferecida pela SME, iniciou suas atividades em 1994, realizando suas ações educativas em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Nessa parceria a proposta curricular era indicada pelo Estado, através do CES, cabendo ao Município de Ponta Grossa, através da Secretaria

⁹ Destaca-se: dados contidos no relatório da Coordenação de Jovens e Adultos 2004 da Secretaria Municipal de Educação.

Municipal de Educação, a responsabilidade pela contratação dos professores, espaço físico e material de consumo.

Com relação à parceria entre Estado e Município denominada PEJA (Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos), destaca-se que esse projeto foi celebrado em 2000, conforme dados fornecidos pela Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, por ocasião da elaboração do texto base para a I Conferência Municipal de Educação de Jovens e Adultos realizada em 2003.¹⁰

Em 2001 foram atendidos 681 alunos, distribuídos em 28 escolas sob a orientação dos professores da Rede Municipal de Ensino, os quais foram contratados para trabalhar com o ensino regular de crianças, mas havendo a possibilidade de desenvolverem atividades também, à noite, com os jovens e adultos, aumentando assim tanto a sua carga horária quanto seu salário. Ressaltando assim, a inexistência de um quadro próprio específico para atender a educação de jovens e adultos no município, com formação adequada, refletindo em conhecimentos sobre essa modalidade de ensino, acaba por contribuir para a baixa qualidade do trabalho pedagógico.

O objetivo dessa proposta educacional era preparar os alunos para realização do Exame de Equivalência, efetuado pelo CES, com o propósito de possibilitar a certificação de conclusão do 1º segmento, ou seja, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, ao qual por diversos motivos não puderam concluir seus estudos em idade própria.

Continuando a parceria com o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), em fevereiro de 1999¹¹ quatro escolas do município passaram a oferecer turmas do Posto Avançado do Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD), mantido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, anteriormente denominado CES, ofertando de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Ao município competia ceder o espaço físico, fazer o levantamento da clientela, organizar as turmas, bem como realizar as matrículas dos alunos interessados. Já o Estado, através do CEAD, contratava os professores para o atendimento de 5ª a 8ª séries, orientava e acompanhava o processo de escolarização, indicando o material didático e proporcionando a certificação dos concluintes.

¹⁰ Documento: A educação de Jovens e Adultos: Limites e possibilidades, elaborado por ocasião da I Conferência Municipal de Educação, “Um Novo Tempo em Educação traçando metas, construindo caminhos,” realizada na UEPG nos dias 05 e 06 de dezembro de 2003. .

¹¹ Documento: A educação de Jovens e Adultos: Limites e possibilidades, elaborado por ocasião da I Conferência Municipal de Educação, “Um Novo Tempo em Educação traçando metas, construindo caminhos,” realizada na UEPG nos dias 05 e 06 de dezembro de 2003. .

A proposta do CES estava pautava no ensino seriado e no atendimento individualizado, por módulos. Havia flexibilidade de horários para que os alunos pudessem conciliar trabalho e estudo ficando a aprendizagem sob a sua responsabilidade. Portanto, requeria-se dos alunos jovens e adultos uma prática quase autodidata, cabendo ao CES o monitoramento e acompanhamento desses alunos. A Secretaria Municipal de Educação, além de indicar o coordenador geral responsável pelo projeto de EJA do Município, atuaria também junto à Coordenação Geral do CEAD. A SME colocaria nas escolas de funcionamento de turmas de PAC um coordenador responsável pelas matrículas e estatísticas dos alunos, o qual exerceria uma função técnico-administrativa.

Na gestão 2001-2004, com o intuito de garantir o acesso e permanência a todos, independentemente de sua idade, foi lançado um programa específico denominado “Viva Escolarização”, cuja meta principal era criar uma identidade para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, procurando fazer com que houvesse maior comprometimento dos seus participantes e também que a educação de jovens e adultos ganhasse mais espaço. Com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento teórico e prático dos professores da EJA, foram colocadas no calendário letivo varias reuniões pedagógicas destinadas tanto à hora atividade quanto aos grupos de estudos.

Na proposta existente entre o Projeto de EJA da SME e o CEEBJA, sob forma de descentralização, não existia determinação de tempo para a conclusão do 1º Segmento do Ensino Fundamental. As orientações para o desenvolvimento desse segmento da Educação Básica consistia no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada educando, estabelecendo-se assim o tempo destinado à conclusão deste segmento. A avaliação seria desenvolvida de forma processual, sendo realizada num contínuo refletir sobre a práxis: educador e educando refletindo sobre o ato educativo, objetivando atender ao desenvolvimento das competências e habilidades que deveriam ser apropriadas pelos alunos durante todo o processo de ensino e aprendizagem, culminando com a realização do exame de equivalência em parceria com a SEED/EJA. A responsabilidade pela emissão dos certificados de conclusão do 1º segmento era do Centro de Educação Aberta à Distância (CEAD), onde os professores da EJA faziam o encaminhamento da documentação necessária dos alunos concluintes, para posteriormente eles serem avaliados, num único momento, com os pacotes das provas vindo lacrados do DEJA/SEED (Curitiba), desconsiderando-se assim a pretensa proposta de educação trabalhada.

A Secretaria Municipal de Educação também mantinha convênios na área da educação de jovens e adultos com outras instituições não governamentais, como ONGs e

empresas preocupadas com a questão da educação de jovens e adultos e com o alto índice de analfabetismo existente em nossa cidade. Buscava proporcionar oportunidades de acesso ao saber escolar como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social, pautado na necessidade de inserção dos alunos no mercado de trabalho. O objetivo era melhorar a qualidade de vida desses indivíduos, pois trabalhava a crença de que é o conhecimento historicamente elaborado um dos pilares responsáveis pelo acesso à cidadania.

Nesse sentido, o município mantinha parcerias desenvolvendo ações educativas na área da alfabetização de adultos, através do MOVA-PG, como também na área de escolarização (1ª a 4ª séries), com as seguintes entidades: ONG SOKAGAKKAI Internacional, Empresas Águia, Empresa W3, ¹²Pineplay Compensados e Programa Integrar, o qual foi desenvolvido de acordo com um programa de governo, sendo, portanto, incorporado às demais ações educativas desenvolvidas pela SME nessa modalidade de ensino da educação básica.

É importante considerar que o MOVA-PG nasceu da necessidade de reduzir a grande demanda existente de adultos não alfabetizados valorizando sua experiência de vida e ampliar o atendimento da Educação de Jovens e Adultos do Município, visando proporcionar uma metodologia de trabalho que considerasse as reais necessidades dos alunos, produzindo subsídios de reflexão para uma maior participação deles na sociedade, na busca de alternativa de trabalho e luta pela superação das injustiças sociais.

Pautado nos ideais de Paulo Freire, o MOVA-PG resulta da mobilização de todos os segmentos sociais locais, os quais, em ação conjunta com o poder público, visam incluir no processo escolar os excluídos, em idade regular, para que dentro de um processo dialógico educador e educando possam vir a fazer a leitura do mundo, reescrevendo-o. O MOVA foi um movimento que emergiu na década de 1990, idealizado por Paulo Freire e desenvolvido quando esse educador estava à frente da Secretaria Municipal do Estado de São Paulo, sendo posteriormente difundido em outras cidades do Brasil. Soares; Galvão (apud ALBUQUERQUE, 2006, p.48), referindo-se ao Movimento de Alfabetização (MOVA), afirmam:

Os MOVAs (Movimento de Alfabetização) se multiplicaram como uma marca das administrações ditas populares, tendo o ideário da educação popular como o princípio da sua atuação: o “olhar diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização; a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos; a consideração dos sujeitos como co-participes do processo de formação. Portanto, é característica do MOVA, como gestor de uma política pública de alfabetização e ao

¹² (em março de 2004, ocorreu a parceria entre a SME/EJA, objetivando realizar a escolarização dos funcionários desta empresa. Esse trabalho foi realizado com uma estagiária contratada pela empresa, com a orientação do trabalho pedagógico realizado pela EJA/SME)

pressupor a associação entre educação e cultura como base dessa política, o vínculo Estado -sociedade.

Em 1994 o CES assina o Termo de Cooperação Técnica que é o resultado da parceria entre o CEEBJA e empresas do município de Ponta Grossa, ofertando o 2º segmento do Ensino Fundamental e também Ensino Médio aos seus funcionários, havendo também a participação de diversas associações de moradores nesse processo.

O Termo de Cooperação Técnica também está presente nas ações educativas para a educação de jovens e adultos da SME, havendo um contrato com a Prefeitura Municipal enquanto empresa que oferece escolaridade a seus funcionários através do Programa Educando Servidor.

Em 2002, a parceria existente entre Estado e Município recebeu nova denominação, passando a chamar-se Programa de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA). Para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação formava uma parceria direta com a Secretaria Estadual de Educação, dela recebendo orientações quanto à proposta pedagógica que deveria ser desenvolvida. Como já se afirmou, houve também a criação do MOVA-PG, destinado a ações pedagógicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos analfabetos, realizadas com a participação de voluntários da comunidade ponta-grossense, que eram geralmente acadêmicos da UEPG. Tais ações educativas eram pautadas na concepção freiriana de educação.

Paralelamente a essas ações, a Coordenação de Jovens e Adultos, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, participava de reuniões do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, realizando discussões e reflexões em torno da EJA nos municípios do Paraná, com a meta de contribuir para que essa modalidade de educação viesse a se constituir numa política pública consistente, sem rupturas e com possibilidades de financiamento específico, garantindo a oferta e a manutenção com prioridade do poder público. A EJA precisa ser assumida como política pública, não sendo realizada na categoria de projetos, e deve ser guiada por um trabalho pedagógico que resgate a especificidade do educando jovem, adulto e também do idoso, preservando o direito da educação aos excluídos, sejam mulheres, negros, índios ou outros, considerando sua cultura e conhecimentos, objetivando contribuir para sua transformação social e emancipação enquanto sujeito, tendo como eixo primordial a busca da cidadania numa perspectiva de transformação do ser humano e da própria sociedade.

O envolvimento da EJA/SME culminou com a sua participação nos ENEJAS através das delegações do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos, onde os integrantes foram constituídos por diferentes regiões do Estado do Paraná. Destaca-se que, em 2002,

Ponta Grossa realizou o I EPEJA - Encontro Paranaense em EJA, cujo tema referia-se aos “Diferentes Sujeitos Construindo a EJA”. Em 2003 esse evento foi sediado em Londrina, constituindo-se no II EPEJA, que teve como tema “A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular: Desafios e Possibilidades”. Ponta Grossa participou inclusive da comissão responsável pela organização do encontro, envolvendo-se nas discussões referentes à organização do III EPEJA (2004), o qual teve como sede a cidade de Maringá, através da sua Secretaria Municipal de Educação.

É nessa perspectiva que a EJA tem que ser assumida a um só tempo, enquanto formação básica para que haja a compreensão de mundo, inserida num contínuo vir a ser, possibilitando aos alunos o prosseguimento dos seus estudos, propostos pela própria LDB 9394/96. É preciso pensar no envolvimento da EJA com os diferentes atores sociais e refletir sobre essa modalidade de ensino, de forma a garantir que a EJA se efetive como modalidade da educação básica nos seus níveis fundamental e médio, concretizando-se de fato e de direito como uma política pública sob responsabilidade do Estado.

Destaca-se que até o término dessa gestão (2004) houve a continuidade da parceria EJA/SME com o CEBEJA Paschoal Salles Rosa, através do PAC Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio desenvolvido nas escolas pertencentes à rede municipal de ensino, ofertando-se as condições necessárias para o seu funcionamento: desde espaço físico até lanche para todos os alunos da Educação de Jovens e Adultos, independentemente de serem do PAC ou da SME. Destaca-se das 84 escolas municipais, 47 escolas foram utilizadas para o desenvolvimento do projeto de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, distribuídas nas diversas parcerias. O MOVA-PG era desenvolvido em parceria com a FAPI, nas associações da 3ª idade, com o propósito de inserir esse segmento social na alfabetização e proporcionar também a sua socialização.

2.2 A QUEM SE DESTINA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA SME

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se àqueles alunos que não tiveram oportunidades de acesso ou condições socioeconômicas de freqüentar o ensino regular em idade própria, entre eles jovens e adultos trabalhadores, desempregados com condições materiais de vida limitadas, vivendo do subemprego na informalidade, com sua auto-estima inferiorizada, sendo excluídos, marginalizados socialmente devido as suas condições materiais de existência.

A EJA-SME, preocupada em resgatar a identidade desses jovens e adultos enquanto sujeitos produto e produtor da história, buscou criar condições de garantir o direito à educação aos grupos sociais dela excluídos, resgatando a sua história de vida, conjuntamente com as parcerias envolvidas, criando condições para possibilitar a esses grupos compreensão de mundo e a formação específica (saber historicamente elaborado) necessárias nas relações interpessoais com a sociedade, seja visando à qualificação para o trabalho, seja pensando na transformação do ser humano e da própria sociedade.

Com o término dessa gestão (2001-2004), a EJA/SME ampliou seus horizontes de ação, chegando a atender aproximadamente 4.500 alunos distribuídos em 47 escolas pertencentes à rede municipal de ensino e entidades não governamentais. Nesse trabalho, envolveu as suas diversas parcerias, conforme nos mostra o quadro abaixo:

TABELA 2: Relação dos alunos de EJA matriculados nos anos: 2000 até 2004.

TURMAS	2000	2001	2002	2003	2004
1ª a 4ª s.	422 alunos; 15 escolas	681 alunos; 28 escolas	649 alunos; 26 escolas	999 alunos; 36 escolas	828 alunos; 37 escolas
Grupos de 3ª idade	Não tem	Não tem	Não tem	75 idosos; 8 grupos	97 idosos; 11 grupos
EJA nas Empresas	Não tem	Não tem	Não tem	Águia - 27 alunos; W3 35 alunos.	Pineplay 45 alunos; Ibero sementes 25 alunos. IAPAR -40 alunos
Programa Integrar	Não tem	Não tem	240 alunos; 4 núcleos	713 alunos; 11 núcleos	Previsão para 1400 alunos; 21 núcleos
Programa Educando o Servidor	1ª a 4ª s. 20 concluintes; 5ª a 8ª s. 47 concluintes	1ª a 4ªs. 13 concluintes; 5ª a 8ª s. 11 concluintes; Ensino Médio 16 concluintes	5ª a 8ª s. 12 concluintes; Ensino Médio; 28 concluintes	5ª a 8ª s. 33 concluintes; Ensino Médio 28 concluintes	5ª a 8ª s. 18 em curso; Ensino Médio 22 em curso
5ª a 8ª s. – Ens. Fund (PAC)	595 alunos ; 14 escolas	1.308 alunos; 14 escolas	1.157 alunos; 23 escolas	1003 alunos; 36 escolas	879 alunos; 32 escolas
Ensino Médio (PAC)	Não Tem	Não Tem	570 alunos 14 escolas	1049 alunos; 36 escolas	1250 alunos; 32 escolas

*Estas informações foram encontradas no relatório da Coordenação de Jovens e Adultos (2004)

2.3 CONHECENDO A HISTÓRIA DE ALGUMAS PARCERIAS

2.3.1 Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEBJA

¹³No dia 19 de outubro de 1984, pela Resolução nº. 7430/1984, foi criado em Ponta Grossa o CES – Centro de Ensino Supletivo, para atender à demanda de 5ª a 8ª série do 1º Grau. As atividades iniciaram-se à rua Dr. Colares, 436, sendo que no ano seguinte ocorreu a transferência para a Praça Barão de Guaraúna, 179.

Em 28 de abril de 1987, foi autorizado o funcionamento do 2º Grau, através da Resolução nº. 1903/87. O reconhecimento dos Cursos de 1º e 2º Graus se deu pela Resolução nº. 3113/88, de 30 de setembro de 1988.

Em 25 de setembro de 1989, com a Resolução nº. 2563/89, houve a alteração do nome da escola, que passou a chamar-se Centro de Estudos Supletivo Professor Paschoal Salles Rosa. A Resolução nº. 3489/91 da Secretaria do Estado do Paraná, de 16 de outubro de 1991, passou a regulamentar a oferta dos estudos referentes às séries iniciais do 1º Grau.

Atendendo à Resolução nº. 900/99, de fevereiro de 1999, esse estabelecimento de ensino passou a denominar-se Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, ofertando Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos); Ensino Médio; Exames de Equivalência; Exames Supletivos, referentes ao 2º segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Visando atender às necessidades de sua comunidade escolar, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Paschoal Salles Rosa desenvolve alguns Projetos Especiais sob a forma de:

- Descentralização, a qual se refere aos convênios firmados com as Prefeituras Municipais, ofertando alfabetização e escolarização do 1º segmento do Ensino Fundamental.
- Termo de cooperação técnico-financeira, firmado com as empresas, instituições e Prefeituras Municipais, proporcionando escolarização de Ensino Fundamental e Médio.
- Escolarização de diversos segmentos da comunidade.
- PAC – Posto avançado do CEEBJA, ofertando as disciplinas do 2º segmento do Ensino Fundamental, nos bairros da periferia de Ponta Grossa e municípios vizinhos.

Tem-se, ainda, o atendimento dado aos portadores de necessidades educacionais especiais, por meio de projetos previamente aprovados, ocupando as dependências das

¹³ Histórico encontrado no texto: A EJA em Ponta Grossa: Perspectiva e possibilidades (2004)

instituições, centros especializados e dependências do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Paschoal Salles Rosa.

2.3.2 Associação Brasileira SOKAGAKKAI Internacional – BSGI: Educando para a Paz

¹⁴A Soka Gakkai foi fundada em 1930 pelo educador reformista japonês Tsunessaburo Makiguti (1871-1944). Surgiu com o intuito de promover a criação de valores humanos por meio da educação, embasados numa filosofia budista.

Em 1975, devido à expansão da entidade para diversos outros países, é fundada a Soka Gakkai Internacional (SGI), sob a presidência de Daisaku Ikeda. Presente hoje em 187 países e territórios, a SGI é reconhecida internacionalmente como uma entidade promotora da paz, da cultura e da educação. Suas ações em escala global fizeram-na uma organização não governamental, vindo a filiar-se à ONU (Organização das Nações Unidas) em 1981, onde ocupa, desde então, uma posição consultiva no Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e, a partir de 1983, no Conselho Econômico e Social (Ecosoc). A partir de 1989, a SGI passou a integrar o corpo consultivo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Entre suas ações destaca-se a realização de exposições, como mostra “Armas Nucleares: Uma Ameaça ao Nosso Mundo”, vista por mais de 1,2 milhões de pessoas em 25 cidades de 16 países; a Mostra Internacional de Livros Didáticos, visitada por 2,7 milhões de pessoas em 135 localidades japonesas; e a exposição “Desenho das Crianças do Mundo”, que é uma reunião de cinco mil trabalhos artísticos de crianças de 108 países.

No Brasil a SGI é representada pela associação Brasil Soka Gakkai Internacional – BSGI, fundada em 1960, durante a primeira visita de Daisaku Ikeda ao continente americano.

A BSGI mantém em sua estrutura de atuação uma Coordenadoria Educacional com base nos princípios educacionais propostos pelo professor fundador da Soka Gakkai, Tsunessaburo Makiguti, desenvolvendo projetos com o intuito de contribuir para a diminuição dos problemas educacionais da sociedade brasileira.

A equipe do curso dessa coordenadoria é formada por professores, monitores e pessoal de apoio, todos membros da BSGI, que doam seu tempo livre para a atuação voluntária no projeto, como forma efetiva de contribuir, enquanto cidadãos, para um dos

¹⁴ Histórico encontrado no texto: A EJA em Ponta Grossa: Perspectiva e possibilidades (2004)

vários projetos de responsabilidade social que vêm sendo executados pela BSGI. Os fundamentos estão alicerçados nas propostas filosóficas do Sistema Educacional Soka, liderado pelo pacifista Dr. Daisaku Ikeda, propondo que a filosofia básica está concentrada na “revolução humana”, conceito que prega a necessidade de uma reforma interior do ser humano, que permita desenvolver a sabedoria para viver com confiança, criar valor em qualquer circunstância e descobrir o real caminho como ser humano.

Essa ONG desenvolve as seguintes ações:

- Projeto Makiguti em Ação, revolucionária metodológica pedagógica aplicada com sucesso em cerca de 150 escolas brasileiras.
- Pesquisa e Desenvolvimento das Ciências da Educação: resgate do papel do indivíduo e seu potencial de realização.
- Alfabetização para Jovens e Adultos: projeto pioneiro para alfabetizar em 40 horas-aula.

2.3.3 Programa Integrar

¹⁵Em agosto de 1995 foi realizado o 3º Congresso Nacional dos Metalúrgicos da CNM/CUT. Como resultado das ações do mesmo, em 1996 a CUT, juntamente com a Confederação dos Metalúrgicos – CNM criou o Programa Integrar de Qualificação e Requalificação para o Trabalho, visando à formação profissional e ao fortalecimento das relações de trabalho entre sindicatos e trabalhadores desempregados.

Esse Programa foi idealizado pelo ex-metalúrgico Nelson Kokiti, que desenvolveu uma primeira proposta de criação do Programa Integrar, posteriormente aperfeiçoada por uma equipe de pedagogos de São Paulo, contratados pela CNM/CUT. Para a viabilização do Programa Integrar são firmados convênios com escolas técnicas, universidades e outros órgãos públicos.

Para a implantação do Programa Integrar os recursos financeiros provinham do FAT-Fundo de Amparo ao Trabalhador, sendo repassados através de convênios com as Secretarias de Estado e Relações do Trabalho (SERT) e com o próprio Ministério do Trabalho.

O Programa Integrar oferece cursos equivalentes ao Ensino Fundamental a desempregados ou em busca de qualificação com idade superior a 20 anos, que foram excluídos do sistema formal. A proposta pedagógica tem como centralidade o trabalho entendido como elemento estruturante das relações sociais, o que permite a interpretação da

¹⁵ Histórico encontrado no texto: A EJA em Ponta Grossa: Perspectiva e possibilidades (2004)

sociedade na perspectiva da luta de classes. É do trabalho que resultam as condições objetivas da existência humana e a expressão cultural, estando ele na raiz das decisões estratégicas que definem o currículo e as formas de sua consecução. Ao posicionar o trabalho como eixo a partir do qual se articulam as estratégias curriculares, buscou-se construir uma matriz teórica e metodológica que permita interpretar os aspectos da reestruturação produtiva tanto no mundo da produção imediata quanto no espaço de reprodução social.

Paralelo ao curso de Ensino Fundamental, o Programa busca trabalhar com as comunidades temas ligados à conjuntura atual, crise e exclusão social/econômica, cidadania, entre outros. Essas abordagens são feitas nas oficinas e laboratórios pedagógicos, que têm o objetivo de criar alternativas de geração de trabalho e renda não só para os alunos como para a comunidade em geral.

O Programa Integrar desenvolveu suas ações pedagógicas a partir do convênio firmado em 2002 com o Governo Municipal (Gestão 2001-2004), apesar desse convênio ter sido firmado contra a vontade do então secretário responsável pela pasta da Secretaria Municipal de Educação, constituindo um programa de governo.

Iniciou-se o Programa em 2002 com a assinatura do contrato, constando nele a previsão da participação de 240 alunos em quatro núcleos, ampliando-se em 2003 para 713 alunos em 11 núcleos e, finalmente, em 2004, com previsão para 1400 alunos em 21 núcleos espalhados por diversos bairros da cidade de Ponta Grossa, privilegiando-se aquelas escolas onde havia laboratórios de informática. Destaca-se que ao término de 2004 essa meta de quantidade de alunos prevista anteriormente não foi atingida.

O Programa Integrar, desenvolvido sob a fiscalização de uma representante da Secretaria Municipal de Educação, designada pelo então Secretário de Educação, tinha pontos positivos e muitos pontos negativos. Como fator positivo pode-se destacar o período de formação, preparação do trabalho pedagógico e mobilização através dos educadores do referido programa nas suas respectivas comunidades de atuação, convidando e estimulando a participação daquelas pessoas acima de 20 anos que sabem ler e escrever e não concluíram seus estudos em nível de 1º segmento e 2º segmento do ensino fundamental. Eram destinadas 20 horas para a realização dessas atividades e 20 horas para o trabalho escolar propriamente dito, com os alunos nos referidos núcleos/escolas da rede municipal. Entretanto, a proposta de certificação prevista nesse programa consistia num período relativamente curto de tempo, pois em menos de um ano (oito meses) pessoas mal sabiam ler e escrever concluíam o Ensino Fundamental.

Outro ponto a ser destacado refere-se à proposta teórico-metodológica pautada na concepção freiriana de educação. Cabe aqui questionar a formação realizada pelos seus coordenadores, pois parece haver uma distorção quanto ao conhecimento que se tinha da concepção de educação proposta. Paulo Freire dizia que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” e que “educar é um ato político [...]”, sendo que “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido[...]

 (PAULO FREIRE, 1996, p.119). Nessa pedagogia, o pressuposto principal é trabalhar a partir da realidade do aluno, visando atender às suas necessidades, desvelando o mundo que o circunda. Mas acrescenta-se, como idéia subjacente nas frases de Paulo Freire, que educar é também instrumentalizar o educando jovem e adulto com o conhecimento historicamente elaborado, sendo uma ferramenta indispensável para que o educando possa agir de forma consciente e transformadora da sua realidade, tendo a sua identidade, sendo dono da palavra, como diria Paulo Freire, deixando de ser objeto de manipulação. A educação é política, sendo assim “[...] uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade [...]” (PAULO FREIRE, 1996, p.124). No entanto, não basta o educando jovem e adulto conhecer a sua realidade e discursar sobre ela sem ter o conhecimento necessário; em nível da aquisição do código escrito e da linguagem considerada padrão, é preciso que haja a inter-relação entre a sua visão de mundo e o conhecimento historicamente elaborado, para que haja uma base sólida de formação científica e histórica objetivando o seu desenvolvimento enquanto ser humano que pode, sim, vir a transformar a sua realidade. O discurso evasivo, sem apropriação do saber historicamente elaborado, contribui somente para a alienação e formação de pseudo-revolucionários, sem poder de transformação na sociedade.

Outro fator preponderante que deve ser considerado é o tempo destinado à conclusão dos estudos, pois está provado que os programas de ensino pautados no “aligeiramento” estão contribuindo para a deformação das propostas de educação para os jovens e adultos. Prova disso são, as campanhas de alfabetização e a própria proposta do ensino supletivo estabelecidas pelo Estado que estão sendo revistas. Como fator negativo do Programa Integrar destaca-se ainda o custo financeiro desse programa, que consiste num alto valor. Entretanto, há de se considerar que foi um investimento feito em educação e que, de alguma forma, contribuiu para a formação daquelas pessoas que não estavam podendo exercer o seu direito de estudar. Somente através de uma pesquisa mais aprofundada é que serão revelados, de fato, os reais resultados dessa proposta educacional.

2.3.4 Histórico do Programa “Educando Servidor”

Conforme relatório da EJA/SME (2004) ¹⁶o Programa “Educando Servidor” foi criado em 1996, quando a Divisão de Apoio ao Servidor da Secretaria Municipal de Assistência Social implantou um projeto de “Incentivo à Educação” realizando aulas de alfabetização a aproximadamente 20 servidores da Secretaria de Obras e Serviços Públicos. Como projeto piloto, começou a funcionar após um levantamento realizado por amostragem, referente à escolaridade dos servidores nas secretarias municipais. Em um universo pesquisado de 2.233 funcionários, revelou-se um total de 13 analfabetos e 451 sem a conclusão da Educação Básica.

Envolveram-se nesse projeto a Divisão de Apoio ao Servidor, fazendo o levantamento e realizando matrículas; a Secretaria de Obras e Serviços Públicos, disponibilizando o espaço físico para o desenvolvimento do trabalho educativo; a Secretaria de Educação e Cultura, cedendo a professora; e o Centro de Estudos Supletivos (CES), certificando os alunos por intermédio do Termo de Cooperação Técnica.

No ano de 1997, no período de maio a julho, realizou-se uma nova pesquisa referente à escolaridade dos servidores, obtendo-se os seguintes resultados: 57 analfabetos, 465 com o primeiro grau incompleto, 287 com o primeiro grau completo, 195 com o Ensino Médio incompleto e 879 com o Ensino Médio completo, num universo de 1.883 servidores pesquisados. Com base nesses resultados, o projeto piloto foi revisto ampliou-se sua atuação no segundo semestre, estendendo-se ele às demais secretarias da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. A partir de então foi criado o “Programa Educando Servidor”, havendo turmas de alfabetização, Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) com aulas no Parque de Máquinas e no Centro de Ação Social. Em 2001 houve ampliação no número de turmas com implantação do Ensino Médio, para que os funcionários interessados pudessem prosseguir seus estudos.

Esse Programa foi incorporado aos outros projetos da educação de jovens e adultos pela Secretaria Municipal de Educação, em 2002. A seguir, num quadro sobre o número de servidores concluintes, constam os dados referentes ao ano e número de alunos do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e do Ensino Médio, pertencentes ao Programa “Educando Servidor”:

¹⁶ Entregue à SME no final de 2004, pela coordenação de EJA.

TABELA 3: Alunos concluintes do Programa “Educando Servidor”.

Ano	Número de concluintes		
	Ensino Fundamental 1º Segmento	Ensino Fundamental 2º Segmento	Ensino Médio
1988	11	02	-
1999	19	32	-
2000	20	47	-
2001	13	12	16
2002	06	12	37
2003	-	33	12
2004	-	18 (em curso)	22 (em curso)

2.3.5 Programa Brasil Alfabetizado

Com a necessidade de buscar mais recursos para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos em Ponta Grossa, a EJA/SME ingressou na proposta do Governo Federal dentro do Programa Brasil Alfabetizado.

Conforme orientações da SECAD/MEC, a coordenação de jovens e adultos da SME elaborou sua proposta de alfabetização pautada no trabalho que se desenvolveria dentro da concepção freiriana de educação.

O projeto enviado, após várias reorientações (MEC e SME), em meados de 2004¹⁷ obteve sua aprovação. A Prefeitura Municipal de Ponta Grossa recebeu um comunicado do MEC sobre a aprovação do projeto e o financiamento de R\$ 60.600,00 para sua realização, num período de seis meses. Em seu funcionamento estavam previstas a existência de 25 turmas e a contratação de 25 alfabetizador (as) atuando como bolsistas, recebendo R\$ 120,000 fixos mais R\$ 7,00 por aluno, abrangendo um total de 600 alunos, com o funcionamento de turmas de no mínimo 15 alunos e no máximo 25, com duração de 12 horas semanais. Cada alfabetizador (a) trabalharia duas horas diárias semanais e as duas horas restantes seriam destinadas à formação continuada, incluindo o planejamento dos envolvidos nesse projeto.

Devido aos entraves burocráticos e à ruptura que haveria nesse trabalho devido às eleições, tanto o contato com os alfabetizadores quanto com os alfabetizandos cadastrados no Programa de Alfabetização em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado foi deixado para a gestão seguinte (2005-2008), fato este que não ocorreu.

As rupturas e discontinuidades ocorridas entre os governos, sejam por falta de conhecimento das propostas sejam por vontades políticas, cujas concepções ideológicas são

¹⁷ Informações contidas no relatório final da EJA 2004, da SME

diferenciadas, acabam por contribuir para um retrocesso na implantação das políticas públicas no Brasil, problemas esses encontrados em diversos momentos da nossa história.

2.3.6 Financiamento para a execução do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa

A Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo a educação de jovens e adultos com recursos financeiros advindos dos 25% da sua receita dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino público para a educação em seus diferentes níveis e modalidades, abarcando tanto o ensino regular de crianças quanto essa modalidade de ensino (EJA), conforme consta no art. 212 da Constituição Federal (p. 151):

A União aplicará, anualmente nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante dos impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento de ensino.

Ressalta-se que, em seu art. 208, a Constituição Federal de 1988 (p.149) traz a obrigatoriedade até para com aqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I-ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria...

Surge assim, em 2004, o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJAM) conforme o Decreto nº. 189/ 2004, sendo seu propósito principal a certificação dos alunos jovens e adultos, referente ao 1º segmento do Ensino Fundamental. Devido ao término da gestão, sua proposta teórico-metodológica ficou em fase de desenvolvimento, não havendo tempo hábil para seu término e suposta efetivação.

Em 2006, a gestão municipal (2005-2008)¹⁸ criou um novo decreto- o Decreto nº. 860 de 19 de abril de 2006, rebatizando o CEJAM, que passou a ser chamado de Centro Municipal Professora Helena Kolody – Educação de Jovens e Adultos (CEHELENA).

Conforme destacado no site do Governo Municipal¹⁹, estavam matriculados 891 alunos, redistribuídos em 44 escolas municipais. Reconhecendo a importância da certificação pela Secretaria de Educação, a Secretária Municipal de Educação²⁰ destaca, nesse mesmo site: “Nosso Centro poderá inclusive apoiar os municípios da região dos Campos Gerais para a realização de exames e o fornecimento da certificação para os aprovados”.

¹⁸ Secretária Municipal de Educação Zélia Marocchi

¹⁹ [Http://pg.pr.gov.br/node/1731/print](http://pg.pr.gov.br/node/1731/print)

²⁰ Secretária Municipal de Educação Zélia Marocchi

Nota-se que ao proporcionar a educação de jovens e adultos em Ponta Grossa, a Secretaria Municipal de Educação está fazendo cumprir um direito educacional constitucional, aliado a outros direitos sociais inerentes a todos os seres humanos. Ao mesmo tempo, está contribuindo para a construção de uma política pública para essa modalidade da Educação Básica nos seus níveis fundamental e médio.

CAPÍTULO III

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1. RESULTADOS DA PESQUISA

Refletindo sobre os dados coletados nas entrevistas realizadas junto aos Secretários de Educação, e relacionando os conhecimentos obtidos com a análise documental encontrada no decorrer de nossa pesquisa, buscou-se promover um diálogo que proporcionasse analisar, sintetizar e formular proposições que permitissem um confronto com o que já foi encontrado, na busca de novos esclarecimentos que possibilitassem a elaboração de categorias que desenvolveremos a seguir: Políticas Públicas de EJA X Erradicação do Analfabetismo; Formação de Professores; Financiamento; as parcerias na EJA do município de Ponta Grossa; Sociedade civil na construção de uma política pública e Espaço X tempo.

Para fins de registro, destaca-se que o Secretário A1 nos relatou que não tinha lembrança do como se desenvolveu as ações em EJA durante sua gestão, portanto, preferiu não participar dessa entrevista por desconhecer sobre o assunto.

3.1.2. Políticas Públicas de EJA X Erradicação do Analfabetismo

Esta categoria revela a importância que foi dada à questão da educação de jovens e adultos no decorrer de nossa história, evidenciando o descaso e o descompromisso com a mesma, hoje considerada modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, nas quais suas especificidades e identidade necessitam ser construídas.

A EJA conquistou o status de modalidade da Educação Básica devido às pressões sociais ocasionadas por diferentes segmentos da sociedade civil, pertencentes tanto a entidades não governamentais quanto governamentais, efetivando-se em avanços legais pertencentes tanto à Constituição Federal de 1988 quanto presentes na LDBEN 9394/96, mas que não estão na pauta política de muitos governos por não se constituírem em uma prioridade nas suas agendas públicas.

Com relação ao Secretário A1, vimos que ele não participou da entrevista porque não se lembra das ações da EJA no decorrer de sua gestão. Essa colocação nos revela a falta de importância que é dada à educação de jovens e adultos desde a década de 1990, revelando-a

como uma educação de segunda classe, desnecessária e, por que não dizer, como desperdício de tempo e investimentos tanto financeiros quanto humanos, pois as atenções estão mais direcionadas para a educação regular de crianças.

De forma objetiva, encontramos na opinião do secretário A2 o comentário apresentado a seguir que revela desconhecimento sobre as mudanças de paradigmas pelas quais a educação de jovens e adultos estava passando naquele período:

“Naquela época nós tínhamos enquanto administração o foco dentro do ensino fundamental onde cabe/cabia a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. O nosso atendimento era o atendimento das crianças que faziam de 1ª a 4ª séries, a EJA não era atendida com o vigor que você está falando. Era um período inicial, não tinha os olhos voltados para esse segmento da educação que eu acho extraordinário; na época o nosso foco era o ensino fundamental, o das crianças. Naquela época se falava em 1º e 2º grau, o 1º grau era de 1ª a 8ª séries, o município cuidava apenas de 1ª a 4ª série e o Estado cuidava dos alunos de 5ª a 8ª séries. Que eu tenha recordação, não havia nenhuma turma de EJA, a menos que algum outro organismo tivesse liderando esse tipo de ação, mas na Secretaria eu não tenho lembrança”.

A transcrição da fala do Secretário abaixo revela uma preocupação com a educação de jovens e adultos, refletindo sobre a necessidade do resgate de uma dívida social construída historicamente para a população menos favorecida de nossa sociedade, estando presente a função do Estado como instituição responsável pela oferta dessa modalidade a todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar em idade própria. Nesse sentido a EJA “[...] representa uma dívida social não reparada para os que não tiveram acesso a e nem domínio da leitura e escrita como bens sociais na escola e fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas [...]” (SOARES, 2002, p.32).

“Ela vem a partir da LBD de 96. A Constituição de 88 vai apregoar a Educação Básica como direito de todos, e a LDB vai considerar que ela é necessária mesmo àqueles que não tiveram oportunidade em tempo regular. Eu acho que o Estado assume uma responsabilidade sobre a educação de jovens e adultos e vejo essa mudança, ultimamente, como positiva, a partir do momento em que se volta o olhar para uma população que num momento da história foi excluída da escolaridade, seja por questões familiares, porque não tiveram oportunidade, ou por escolas, pela falta de acesso, na idade regular”. A4

Percebemos que esse tipo de concepção que resgata a importância da EJA como direito e dívida social está presente nas respostas de alguns entrevistados, mas através dos estudos realizados evidencia a predominância de campanhas de alfabetização por parte dos

órgãos oficiais, na tentativa de inibir o trabalho realizado pelos movimentos sociais no que se refere à EJA.

Um fator importante a considerar é que a educação de jovens e adultos se fez presente no ideário do diferentes governos, em diferentes momentos históricos, com a proposição de erradicação do analfabetismo. Esse tipo de discurso transformou-se numa falácia, porque está presente somente no campo de planejamento dos diferentes partidos políticos e não se constitui em realidade, seja devido à falta de vontade política ou de condições estruturais para sua concretização. Percebemos a presença de campanhas de erradicação do analfabetismo sem possibilidade de continuação, ou com a responsabilidade posta no voluntariado, onde qualquer pessoa poderia trabalhar com a educação de jovens e adultos sem necessidade de formação específica, portanto sem necessidade de se ter uma remuneração adequada para aquelas pessoas que deveriam atuar nesse segmento educacional. Por parte dos órgãos oficiais temos as metas postas em dez anos para erradicar o analfabetismo adulto, metas essas presentes no Mobral e constantes de nossas metas atuais, conforme consta no plano Nacional de Educação: “estabelecer programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década erradicar o analfabetismo”. Portanto são campanhas e metas sem resultados efetivos, concretos, que venham de fato eliminar o analfabetismo jovem e adulto no Brasil. Esse fator negativo das campanhas de alfabetização está evidente na fala do Secretário A3:

“[...] no antigo Mobral, as políticas eram as metas para dez anos para erradicar o analfabetismo; passaram os dez anos mudaram as políticas, as metas e o analfabetismo continuaram com as mesmas percentagens. Quando eu retornei na SME novamente, as linhas de trabalho com o jovem e adulto tinham mudado, mas continuavam os mesmos dez anos para erradicar o analfabetismo. Estamos no século XXI, no ano 2007, e continuam as mesmas lutas para erradicar o analfabetismo e com as políticas de sempre, procurando inserir o jovem e adulto correlato ao seu ano de estudo. Infelizmente, nós temos um grande número de pessoas que ainda estão no ensino supletivo, que estão procurando fazer, pois não estão de acordo com a idade e o analfabetismo continua. Teria que ser reestruturada toda essa educação e ser feito novamente um estudo que realmente contribua para essa erradicação, porque da forma como está, nós vamos continuar mais dez anos e problema não será resolvido”.

Não é suficiente a proposição de metas, estas têm que estar aliadas com uma política pública de Estado com garantia e programação de recursos advindos do poder público em parceria com a sociedade civil, organizada para sua execução.

É importante destacar que o que há de velho na execução das políticas públicas nacional é a responsabilidade que é delegada ao voluntariado, eximindo o Estado de cumprir com sua obrigação.

“O Poder Público precisa realmente cumprir com a lei e com as políticas básicas da educação. Porque pode ser a melhor lei, a melhor proposta pedagógica, a melhor escola, se não houver vontade política de executar não se consegue concretizar. Então, há necessidade de ter aquela vontade política de se cumprir as determinações legais e fazer com que o ensino seja de qualidade, não há necessidade de ter a rubrica específica. Para que o ser humano possa se desenvolver é só com educação que nós melhoraremos esse país, se nós continuarmos só com políticas demagógicas não chegaremos a resultado qualitativo, nós vamos continuar com quantidade e sem qualidade.”A 3

3.1.2 Formação de Professores

As Políticas Públicas quanto à formação de docentes para atuar com a EJA é insipiente, pois os cursos de formação não priorizam em suas ações pedagógicas a necessidade de se proporcionar uma formação docente específica, voltada a atender às especificidades do jovem e adulto trabalhador.

Resgatar a identidade profissional e pessoal de professor de EJA é condição indispensável e faz-se necessário um repensar sobre o como deve ser a sua formação. Nesse aspecto, está presente tanto a questão da formação acadêmica, específica para atuar com essa modalidade da Educação Básica, quanto à questão nos salários, das condições materiais de trabalho, bem como, a eliminação do discurso de que qualquer pessoa pode alfabetizar um jovem e adulto, banalizando e contribuindo para a criação de um contingente de jovens e adultos analfabetos funcionais, aumentando significativamente a desigualdade sócio-econômica já existente em nosso país.

Enquanto uma modalidade da Educação Básica a função do voluntariado precisa ser revista, porque para ser professor de EJA há necessidade de formação específica, com conhecimentos teórico-metodológico sobre como ocorre a aprendizagem do jovem e adulto e como se deve trabalhar com esse aluno jovem e adulto de forma a garantir a aquisição do conhecimento historicamente elaborado, aliado à garantia da sua especificidade enquanto aluno trabalhador.

Perguntado aos entrevistados se existe a necessidade de uma política pública nacional de educação continuada e formação profissional de EJA, uma das respostas obtidas foi:

“Eu acho que existe uma política pública; e uma coisa que precisava organizar melhor é essa política que está aí; organizar essa política da educação continuada, porque, segundo Paulo Freire [...] educação é um processo inacabado [...] é um processo continuado para o jovem e

adultos maduros [...] A educação não tem idade, é para o jovem, para a criança, para o adulto... É preciso organizar essa política educacional no Brasil, ela existe e o acesso é importante a todos, mas não está sendo organizada, nem priorizada no conjunto dos Estados, não há uma política forte até para que os excluídos possam ter oportunidades. O município não tem uma política educacional, cada secretário que entra acha que o procedimento pedagógico deve ser de uma maneira, a cada estado, município, governo federal desmonta todo aquele processo que vem ao encontro de uma política nacional [...]. Não há uma política que assegure a continuidade independente de quem esteja, uma política continuada em educação com qualidade, existe uma política continuada mas precisa ser organizada, pensada nos alunos[...] há uma grande distorção na escola pública [...] Uma política que independente de governo (quem esteja), seja tratada com rigor, com investimento, aplicabilidade dos recursos aos professores.” Secretário A2.

Nesse argumento evidenciamos a necessidade do investimento financeiro na educação de jovens e adultos, mas ele também nos mostra a necessidade de ser iniciado desde cedo, na educação de crianças, investindo-se financeiramente, com estruturas de funcionamento adequadas e motivadoras, de forma a proporcionar uma educação de qualidade a todos, inclusive a aqueles que estão em fase de escolarização, seja jovem ou adulto. Esse contingente de pessoas faz parte da construção e do desenvolvimento sócio/econômico, contribuindo para a construção das riquezas do nosso país. A educação não tem idade, mas deve estar alicerçada em uma política pública própria, que venha atender às suas demandas e necessidades de forma organizada, prioritária e comprometida com aquelas pessoas jovens e adultas excluídas. Os relatos a seguir denotam basicamente sobre a valorização do respeito ao jovem e adulto como ser humano, priorizando a formação continuada para os professores como uma solução para atender a real necessidade desse adulto:

“Em minha opinião, tem que ser pessoas que conheçam o ensino de 1º Grau, conheçam a realidade do país e da região, e que sejam projetos que incentivem o adulto a retornar à escola. Uma escola atraente, com atividades que realmente façam com que ele permaneça na escola. Que não seja um sacrifício a mais para ele. Notamos que grande parte dos alunos começam animados e depois desanimam e não continuam. Tem que ter uma parte de incentivo para tornar o ensino atraente, porque a pessoa que passou dessa faixa encontra muita dificuldade, tem que ter professores sensíveis a essa educação e que estejam preparados e realmente queiram que aquela pessoa permaneça na escola e saia dali não apenas sabendo ler e escrever o nome, mas que tenha uma continuidade”. A3.

“Sim, exige sim [...] quando Paulo Freire inicia suas experiências, ela é muito diferente da educação da criança. Então, não dá pra transferir da educação de adultos as mesmas questões, as mesmas experiências que se tem com a criança. O professor de EJA é um professor comprometido, é um professor compromissado com as questões sociais, é um professor antenado com os problemas sociais que existem dentro da sociedade, que a sociedade discute. Então, com esse profissional aqui nós precisamos ter uma formação continuada, inclusive tendo a metodologia de Paulo Freire como eixo do trabalho desses professores. No período em que nós fomos secretários de educação, nós procuramos desenvolver uma formação continuada com todos aqueles que trabalhavam na EJA.”A4.

“Acho importantíssimo, mas com pessoas qualificadas para realmente fazer um plano de acordo, que vá atender às necessidades do jovem e adulto, um plano real, concreto, objetivo e que possa atender a essa demanda. O programa nacional tem recursos para desenvolvimento do projeto, uma política nacional, através do Ministro da Educação, com verbas, com projetos, com reforço específico para isso.”A5.

3.1.3 Financiamento

Quando questionados os secretários sobre a existência de uma definição clara e imediata de fontes de financiamento para a EJA tanto pelo Governo Federal quanto pelas demais esferas governamentais e quais os investimentos reais da EJA durante sua gestão, as respostas ficaram prejudicadas, pois alguns não se recordaram, outros não responderam e até mesmo desconheciam o assunto, conforme os relatos abaixo:

“[...] para o jovem e adulto, pelo que eu lembro, não houve foco importante”. A2.

“[...] Não me recordo, só posso te afirmar que tínhamos uma verba municipal e que desenvolvíamos projetos nessa parte, porque era uma grande preocupação minha e de toda equipe pedagógica. [...] nós tínhamos uma preocupação em atender essa parte da defasagem escolar.”A3.

Já o Secretário A4 relatou que investiu em merenda para atender os alunos à noite, aumentou o número de professores para a EJA, sendo eles do quadro próprio do magistério, contratados para atuar no ensino regular de crianças. Além disso, organizou uma mobilização em algumas comunidades escolares, ampliando o número de jovens e adultos a estudar no período noturno, conforme destaca o Secretário:

“Na EJA nós investimos o seguinte: primeiro, naquele momento não existia merenda, por exemplo, para os alunos de EJA; nós implantamos um programa de merenda, fizemos parcerias, que foi um investimento grande. Segundo, como não existe um quadro próprio para a EJA, era necessário que os professores contratados de 1ª a 4ª fossem trabalhar com esse grupo de alunos. Então o investimento que fizemos em EJA foi um investimento grande, nós passamos quase de zero, um ínfimo número de alunos que havia a noite [...]. Às vezes chegava numa escola tinha três, quatro alunos numa sala, pra gente fazer com que a rede mobilizasse todo mundo e tivesse alunos, fizemos um investimento muito grande, mas quanto eu não tenho em quantidade, em dados”.

Perguntados se a aprendizagem de adultos é considerada como investimento ou somente como um item de consumo social que necessita de políticas compensatórias, podemos verificar as seguintes afirmações:

“Desde que haja da parte da pessoa vontade de aprender é a política mais maravilhosa que o país pode dar desde que a pessoa queira, agora é claro existe a estatística, a competição, a busca no ranking. Tem que haver uma política contínua de EJA.”A2.

“Há tantos anos que são feitas essas campanhas que nenhuma delas até agora conseguiu resultados positivos. Tem uma parte que se refere à demagogia que os Governos que querem fazer estão fazendo, tem a parte concreta da realização, que não é feita de acordo. Então, é uma faca de dois gumes, tem governos que realmente executam, isso eu falo a nível geral (federal, estadual e municipal) e têm outros que só fazem a propaganda e não desenvolvem trabalho nenhum. Depende muito do Secretário de Educação, dele querer executar e realmente cumprir e fazer com que o ensino seja bem feito, ou simplesmente mascarar a situação. A política influi muito. Vejo como um investimento social [...] não concebo que estamos no século XXI e que ainda tenhamos pessoas analfabetas, não concebo que com a evolução do ensino, com escolas em todos os bairros, em todas as partes, pessoas fiquem analfabetas. Lógico, aqueles municípios que não têm infra-estrutura nenhuma, a zona rural de determinados municípios de difícil acesso tornam difícil para o trabalhador rural cursar regularmente uma escola fazer o curso supletivo. Mas como as pessoas realmente precisam estudar, hoje é importantíssimo que se dê essa oportunidade a elas. Eu não concebo que estejamos em 2007 e continuem com essas metas de dez anos de erradicação. Políticas compensatórias: campanhas eu acho importante, mas desde que as campanhas sejam realmente para obter resultados. Campanhas reais, com finalidades concretas, para que a pessoa venha até escola aprenda e continue na escola. Só a alfabetização é insuficiente, o aluno tem que ter alfabetização para ele continuar, tem que ter um incentivo para a continuidade. Ter o ensino supletivo para que ele possa ter continuidade, ler e escrever sem interpretar, não está alfabetizado, tem que ter continuidade com conclusão...” A3

“Qualquer escolarização em qualquer nível, sempre é um investimento, porque o sujeito que não teve a escola, que está lá à noite estudando, ele vai querer mais tudo, e inclusive vai exigir, vai olhar para as novas gerações, seja filhos, netos, para que eles não passem pelas mesmas experiências que ele está passando. Então sempre é um investimento, educação nunca é política compensatória....” A4

Destacamos que se entende por políticas compensatórias aquelas advindas de campanhas de alfabetização, com prazos delimitados, não garantindo a aquisição da leitura e escrita, sem a continuidade da escolarização e, conseqüentemente, sem a conclusão dos seus estudos com certificação ou propostas pedagógicas que visam o aligeiramento do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, se oferecermos qualquer educação aos jovens e adultos e a considerarmos como um investimento no ser humano, contribuiremos para deformação cultural das pessoas que a recebem e para a alienação dos sujeitos que participam desse tipo de proposta educacional.

Assim, acrescentamos o relato de um dos Secretários, o qual traz considerações acerca dessa questão:

“Investimento necessário, [...] Defendo campanhas como necessárias, dependendo da necessidade, atingir os objetivos, não sou contrário [...] o importante seria sua continuidade.” A5.

Questionados sobre financiamento, sobre o investimento real dessa instituição na EJA, os Secretários na sua maioria não souberam responder, ressaltando que desconhecem em termos de valores o quanto se gasta com a EJA.

Conforme a Constituição de 1988, para gastos com a educação estão destinados 25% da receita arrecadada para os Municípios, Estados e o Distrito Federal, e 18% dos recursos com relação à União. Assim, a educação de jovens e adultos está amparada dentro desses percentuais, dependendo da vontade política de seus governantes.

3.1.4 As parcerias na EJA do município de Ponta Grossa

Ao serem analisados os dados estatísticos de oferta, números de analfabetos absolutos e funcionais existentes, sua possibilidade de continuidade e condições de acesso e permanência dos alunos da Rede Municipal de Ensino referente ao 1º segmento do Ensino Fundamental e de suas parcerias, desde o ano de 1990, verificamos a necessidade de buscar estratégias para alterar o quadro de fracasso institucional que se instalou na Rede, que apenas mascara uma realidade com a oferta existente.

Havia a oferta da EJA na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa desde a década de 1990, mas de forma tímida, que muitas vezes não passava do cumprimento de uma obrigação, seja por determinações externas de agências financeiras internacionais ou por pressão social, mas com condições técnicas, administrativas e pedagógicas precárias, revelando o descaso com esse segmento educacional. Destaca-se a predominância da contradição presente nessa realidade, ao revelar uma obrigação existente na necessidade daqueles que outrora foram excluídos dos bancos escolares.

Prova dessa oferta é a presença da educação de jovens e adultos com MOBRL, programa que consistia numa campanha nacional de alfabetização de adultos, que apesar de ser questionado por seu caráter alienador foi importante, pois contribuiu para que a educação de jovens e adultos em nosso município iniciasse sua caminhada e posteriormente se desenvolvesse numa parceria com o Governo do Estado do Paraná, através, inicialmente do Centro Supletivo (CES) que mais tarde foram transformados em CEEBJAs. O secretário abaixo conta como se desenvolveu esta parceria em sua gestão:

“Existiu uma parceria, nós tentamos uma parceria com a sociedade de uma maneira geral criando o MOVA, tentando com a universidade, os alunos, mas pra isso era necessário criar bolsas pra que esses alunos também pudessem criar suas classes. Então, às vezes você lança o projeto, mas existem outras entradas que não lhe permitem desenvolver, mas assim mesmo à

gente criou, teve muitos alunos da universidade que trabalharam com EJA. Nós fizemos parcerias com o Estado, com o Integrar, e com o Brasil Alfabetizado”. A4

A EJA no nosso município necessita ser olhada de um novo jeito, considerando a organização do tempo da escola como fator de mudança de paradigma, pois os dados estatísticos revelam um grande fracasso da escola em relação à oferta, à aprendizagem e promoção de seus alunos, promovendo na sua maioria a mudança de condição de analfabeto absoluto para analfabeto funcional, culminando com um grande número de pessoas despreparadas e desqualificadas para o mercado de trabalho, não havendo a contribuição significativa da EJA na vida dessas pessoas, ocasionando o desperdício do dinheiro público.

A partir do contexto apresentado, e entendendo que a questão do fracasso da Educação de Jovens e Adultos não está relacionada apenas com fatores de cunho pedagógico, mas também político, administrativo e técnico, e que a própria estrutura do ensino organizado em forma de “aligeiramento” e despreocupação com o conhecimento historicamente elaborado contribuem para esse fracasso, a Secretaria Municipal de Educação ao longo da última década vem tomando algumas medidas, ainda que de forma tímida. A partir de 2000 começou a modificar a estrutura tradicional de organização do ensino supletivo, criando conflitos com a cultura que estava em prática nas escolas. Começou a discutir com os profissionais da educação de jovens e adultos uma nova proposta de organização da escola, de forma flexível com relação ao seu tempo, bem como uma estrutura curricular mais “aberta”, que propicie a execução de diferentes ações pedagógicas nessa modalidade da Educação Básica, mas com uma proposta curricular consistente, de forma a garantir também condições de permanência dos alunos em uma escola de qualidade. Uma escola onde, além do espaço sala de aula e professor, haja condições para que o jovem e adulto trabalhador possa permanecer tendo merenda, um profissional formado para atendê-lo, materiais pedagógicos, recursos materiais e financeiros, de forma a garantir a aprendizagem do conhecimento construído historicamente e necessário para sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho, bem como o exercício de sua cidadania.

Nessa proposta, as escolas passariam a ser organizadas de forma a atender a toda a sua comunidade escolar, independentemente de ser criança, jovem ou adulto, abrindo os prédios também no período noturno.

Mas os profissionais da educação, incluindo desde Secretários de Educação, diretores, pedagogos e professores, não entendiam a importância da EJA enquanto resgate de uma dívida social historicamente construída e não percebiam que a Rede Municipal de Ensino

não estaria fazendo nenhum favor à comunidade pontagrossense que necessitasse dessa modalidade de ensino da Educação Básica nos seus níveis Fundamental e Médio.

O depoimento abaixo ilustra o descompromisso com a oferta e igualdade de condições da EJA em nosso município e as resistências para a sua implantação e concretização, enquanto, a partir da LDB 9394/96, ela constitui uma modalidade da Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio:

“Naquela época nós tínhamos enquanto administração o foco dentro do ensino fundamental onde cabe/ cabia a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação...”. A2

Apesar de a década de 1990 ser considerada como um momento de efervescência na educação de jovens e adultos, tanto por pressões de organismos internacionais (Banco Mundial, BIRD, BID, UNESCO...) como também por pressões internas, através dos diversos segmentos da sociedade civil pertencentes à educação formal, não-formal ou organizações não governamentais, na Secretaria Municipal de Ponta Grossa a EJA não fazia parte da prioridade das administrações públicas no início dessa década. Conforme pudemos constatar nos relatos, a preocupação central estava em sanar as dificuldades do ensino regular de crianças.

Dentro desse contexto destacamos a importância da Constituição de 1988 na fomentação do despertar da obrigatoriedade de se ofertar a educação ao jovem e adulto independentemente de sua idade, apregoando a igualdade de direitos, apesar de deixar de lado seu caráter de indução, colocando a EJA enquanto oferta, delegando à União, Estados e Municípios, a quem compete assumir a definição de fontes de financiamento específicos para a realização da educação de jovens e adultos e a responsabilidade de sua execução. A LDB 9394/96, em seu artigo V, destaca que o Poder Público deve criar alternativa que venha a possibilitar o acesso do educando jovem e adulto aos diferentes níveis de ensino, não sendo considerada sua escolarização anterior, resgatando, inclusive, a importância de uma educação de adultos atrelada às suas especificidades. Portanto, não é qualquer educação e qualquer pessoa que pode trabalhar com a EJA, se é que pretendemos de fato e de direito possibilitar a acessibilidade e a permanência dos excluídos no processo escolar, de forma a priorizar a formação do cidadão e garantir as finalidades e funções específicas dessa modalidade da educação.

Apesar de o Estado ofertar a EJA para cumprir um dispositivo legal, a mesma carece de recursos financeiros e recursos humanos com formação específica para sua execução,

tendo em vista a garantia de uma educação de qualidade a todos os jovens e adultos em seus diversos níveis de forma a concretizá-la enquanto uma modalidade básica.

Devido à falta de conhecimento ou ao descomprometimento de alguns governantes, a EJA vem sofrendo ao longo de sua construção histórica no município de Ponta Grossa constantes rupturas e descontinuidades, sendo considerada mais como uma política de governo do que uma política pública para atender aos jovens e adultos que demandam por essa educação, fato esse evidenciado na seguinte colocação:

“Sempre me preocupei com esse problema, quando eu estava na Secretaria nós fizemos turmas para erradicação do analfabetismo, à noite, em diversos pontos da cidade, para que o adulto e também o jovem tivessem a oportunidade de voltar aos bancos escolares. Aqueles que não tinham de 1ª a 4ª série, tinham um ano de preparo para que pudessem conseguir o certificado que equivalia de 1ª a 4ª série e depois eles iam para o supletivo, que seria em nível estadual. Também mantivemos turmas de alfabetização para o adulto e procurávamos fazer erradicação nos bairros, nos pontos centrais, nas escolas municipais; os professores eram municipais também. Por exemplo, tínhamos turmas com professores da rede municipal nos pontos-chave onde houvesse acesso fácil para que aquelas pessoas pudessem estudar. Também montamos turmas com o ensino supletivo do Estado, hoje CEEBJA, e montamos turmas no parque de máquinas para que os funcionários da prefeitura que não eram alfabetizados pudessem ser e fizemos trabalho em conjunto com o CES para que realmente as pessoas pudessem se enquadrar, ao menos ser alfabetizadas.

Os professores eram da rede, todos habilitados, tinham preparação e recebiam orientação do ensino supletivo do Estado, porque o Estado também procurou fazer uma readequação. Então, trabalhávamos em conjunto para que as pessoas tivessem orientação de acordo”. A3

Destacamos que ao longo da história da EJA no município de Ponta Grossa, deparamos com uma educação para o jovem e o adulto que enfocava a alfabetização e a escolarização sob forma de descentralização, através de Projetos Especiais do CEEBJA, de convênios firmados com a Prefeitura Municipal ofertando a 1ª fase do Ensino Fundamental. Essa parceria com o Estado funcionou até o ano de 2001, e a partir de 2002 passou a denominar-se PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos), objetivando a certificação do 1º segmento do Ensino Fundamental, visando à realização do exame de equivalência e obtenção do certificado de conclusão do 1º segmento do ensino fundamental. Ao município cabia designar professores para realizar a ação pedagógica e fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, ofertando, inclusive durante a gestão 2001/2004, merenda a todos os alunos integrantes da EJA nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Nas suas diferentes parcerias, passou a atender o 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e o Ensino Médio, com a designação de um coordenador geral da SME, pelo Secretário de Educação. Mais tarde, devido ao crescimento do número de alunos na EJA e a ampliação das

escolas, passou a existir um coordenador de EJA em cada escola onde funcionavam turmas do CEEBJA, ficando responsável por atender a parte administrativa da EJA e realizar orientações pedagógicas junto ao professor de 1ª a 4ª série que atuava na Educação de Jovens e Adultos, na escola. Assim, percebe-se a importância dada à educação de jovens e adultos, procurando criar espaços para a realização dessa modalidade educacional, evidenciando suas necessidades, reveladas através das parcerias firmadas, disponibilizando professores formados da Rede Municipal de Educação para o desenvolvimento desse projeto. Percebeu-se, também, que havia preocupação com a educação oferecida pelo município nessa modalidade de ensino, justificada pela necessidade de se criar uma política pública de EJA, com o propósito de atender com qualidade os alunos da EJA do município, considerando um caráter formativo qualitativo, garantindo condições de acesso e permanência com um pensar contínuo sobre que tipo de educação deve ser ofertado ao educando jovem e adulto, dialogando com as formações já existentes, procurando criar uma organização curricular que contemple as especificidades da EJA e considere seus sujeitos e aprendizagens.

Nesse sentido, ao término de 2004 percebe-se que a EJA no município de Ponta Grossa teve conquistas consideráveis, envolvendo desde avanços materiais quanto humanos, evidenciados através do aumento do número de alunos e escolas funcionando no período noturno, bem como, em alguns locais, através da existência de turmas funcionando no período diurno, de forma a atender a todos indistintamente, incluindo nesse atendimento turmas da 3ª idade.

Ampliaram-se as parcerias, na medida em que foram mantidas as já existentes e criadas outras, com a instituição do Movimento de Alfabetização de Ponta Grossa (MOVA-PG) envolvendo diversos segmentos sociais, desde associação de moradores até parcerias com empresas preocupadas com a escolaridade de seus funcionários. Destaca-se também a realização de um convênio com o Instituto Integrar, constituindo-se num programa de governo que trouxe inúmeras divergências internas quanto à realização dessa parceria, tanto por parte dos professores que atuavam na EJA quanto dos coordenadores de EJA do município. Houve questionamentos referentes à formação de seus educadores e à maneira como desenvolviam a sua práxis pedagógica, por acreditar-se que o Programa Integrar tem um aligeiramento educacional bastante acentuado, pois em sua proposta contempla a certificação dos alunos em oito meses, correspondendo ao Ensino Fundamental.

Outro entrave observado, diz respeito à dualidade de programas de EJA ofertados pelo município. De um lado tínhamos uma estrutura da Rede Municipal de Ensino com seus professores e coordenadores, os quais demandavam por melhores condições de trabalho e

autonomia escolar, principalmente no que se referia ao processo de avaliação, pois todo trabalho pedagógico era desenvolvido por professores e equipe pedagógica da EJA/SME e a culminância de todo esse processo se efetivaria com o exame de equivalência proposto pelo DEJA (Departamento de Educação de Jovens e Adultos). Esse procedimento quebrava todo o trabalho pedagógico desenvolvido, bem como a concepção que deveria nortear a educação de jovens e adultos proposta pela coordenação de EJA/SME. Além disso, havia o questionamento referente o alto custo financeiro consumido pelo Programa Integrar ocasionando verdadeiros embates por parte dos professores de EJA, ao compararem as diferentes realidades de trabalho pedagógico existentes ao mesmo tempo, numa mesma rede municipal de educação.

De outro lado estava o Programa Integrar com toda uma estrutura material e financeira oferecida pela SME para a sua realização, culminando com o pagamento mensal de uma quantia considerável para a execução das ações educativas propostas pelo Programa Integrar/ CUT, através de contrato firmado pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e o Sindicato dos Metalúrgicos, cuja sede localiza-se em São Paulo. Ao Programa Integrar cabia a contratação de seus educadores e formação com sua proposta político-pedagógica. Esse convênio foi firmado na gestão 2001-2004, devido a um esforço por parte do governo municipal em ampliar esse atendimento à maioria da população jovem e adulta pontagrossense que estava à margem do processo educacional formal.

É importante destacar que desde a década de 1990 a educação ao jovens e adultos vem sendo desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de forma fragmentada, inconsistente e com constantes rupturas, sem a criação de uma proposta pedagógica que viesse proporcionar uma educação de qualidade aos excluídos do processo educativo em idade própria, integrantes dos grupos pertencentes às minorias étnicas. Somente no final da gestão 2001-2004 é que se criou o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEJAM), sendo iniciada a construção de uma proposta curricular própria para essa modalidade de ensino da Educação Básica.

Nesse sentido, a opinião de um dos Secretários de Educação entrevistados evidencia as rupturas e descontinuidades presentes nas administrações públicas através do seguinte relato:

“A partir de 2004 eu não tenho acompanhado muito as políticas de educação do município, o que eu posso dizer é que na gestão 2001-2004 procuramos ampliar a EJA e fazer com que ela deixasse de ser feita sem planejamento, sem organização, era muito mais de responsabilidade do Estado, do CEEBJA [...], o Estado era responsável pela certificação [...] pelos exames de

equivalência, e nós estávamos trabalhando no sentido de dar autonomia para o município e legitimidade [...] para reconhecer, inclusive, até os diplomas do ensino fundamental completo, foi por isso que pensamos em criar o CEJAM. Agora o que está acontecendo a partir disso, eu não sei; naquele período tentamos instituir um núcleo dentro da Secretaria de Educação, começamos a abrir as escolas para população, para que a comunidade pudesse ter acesso à escolaridade obrigatória, a EJA, para completar sua escolaridade. Naquele momento também criamos o MOVA-PG pensando em envolver a comunidade com as questões da alfabetização, porque Ponta Grossa é uma cidade que tem um índice de analfabetos muito grande. O Poder Público sozinho, sem um envolvimento da comunidade, não teria condições de dar conta. Depois veio o Brasil Alfabetizado, cujo o Projeto ficou aprovado, com o dinheiro inclusive todo no banco, mas ele não foi levado adiante. Então foi a mudança da gestão, deu uma quebra muito grande nos projetos que estavam em andamento [...] quem sofreu com isso foi a própria população”. A4.

Esse novo projeto, de uma educação de jovens e adultos de qualidade, ainda está por se construir. Como diria Paulo Freire, “o caminho se faz caminhando”; é um caminho cuja trajetória já existe, mas há um longo caminho a ser percorrido, tendo por necessidade resgatar e garantir a identidade dessa modalidade da Educação Básica, na Secretaria Municipal de Educação, nos seus níveis fundamental e médio. No município de Ponta Grossa iniciou-se tal tentativa com a criação do CEJAM, em 2004, quando estava em estudo a criação de uma proposta curricular própria, de forma a possibilitar a concretização da especificidade do trabalho com o jovem e adulto, pautado, numa concepção freiriana da educação, dentro de uma visão popular de resgate da cultura e do conhecimento do educando jovem e adulto, trabalho esse, interrompido com o término da gestão 2001-2004 e na seguinte sendo alterado através do Decreto nº. 860 de 2006, criando CEHELENA.

Indagados sobre a existência de parcerias entre a SME e outras entidades não governamentais sobre o que é preciso para que possamos concretizar a EJA de fato, enquanto uma modalidade da Educação Básica do ensino Fundamental e Médio, consistindo numa política pública real e consistente, registramos que o Secretário A2 não respondeu, enquanto o A5 respondeu apenas à segunda parte da pergunta ao afirmar:

“Integração de todos os governos – federal, estadual e municipal – e, principalmente, das entidades, universidades e escolas políticas institucionalizadas, para institucionalizarem os projetos.”A5.

“O Poder Público precisa realmente cumprir com a lei e com as políticas básicas da educação. Porque pode ser a melhor lei, a melhor proposta pedagógica, a melhor escola, se não houver vontade política de executar não consegue concretizar, então, há necessidade de ter aquela vontade política de se cumprir às determinações legais e fazer com que o ensino seja de qualidade, não a necessidade de ter a rubrica específica [...] e seja feita por pessoas que entendam de educação e de economia, caso contrário só irão continuar as campanhas sem objetividade e com políticas de gabinete.”A3.

“Existiu uma parceria, nós tentamos uma parceria com a sociedade de uma maneira geral criando o MOVA, tentando com a universidade, os alunos, mas pra isso era necessário criar bolsas pra que esses alunos também pudessem criar suas classes. Então, às vezes você lança o projeto, mas existem outras entradas que não lhe permitem desenvolver, mas assim mesmo a gente criou, teve muitos alunos da universidade que trabalharam com EJA. Nós fizemos parcerias com o Estado, com o Integrar, e com o Brasil Alfabetizado.”A4.

De acordo com os relatos percebemos que a maioria dos Secretários de Educação enfatiza a importância das parcerias, independentemente de serem governamentais ou não. Mas, apesar dessa ênfase essas parcerias não se concretizaram de forma significativa em todos os governos municipais. Ressalta-se ainda, nos relatos, a necessidade de um comprometimento das instituições, para que as políticas básicas de educação sejam feitas com base nas necessidades da população, visando atender à demanda da educação de jovens e adultos não só como um direito, mas como um fato concreto, construindo assim a sua identidade.

As políticas públicas em educação de jovens e adultos devem ser objeto de discussão dos diferentes grupos sociais enquanto assunto político, para que essa modalidade da educação básica adquira visibilidade perante a sociedade, passando a ter uma identidade própria, não sendo simplesmente estabelecida em leis, decretos, planos decenais, resoluções ou campanhas de alfabetização, sem a participação dos diversos segmentos sociais, como mostra nossa história. A política e legislação necessitam se desenvolver num processo de inter-relação, visando à possibilidade de regulamentar as políticas educacionais, transformando-as em leis contínuas, priorizando as realidades regionais, atentando para a garantia da especificidade da educação de jovens e adultos.

3.1.5 Sociedade civil na construção de uma política pública

A discussão sobre a participação da sociedade civil na educação de adultos é histórica: iniciou no final do século XIX, surgindo a partir da formalização da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, no ano de 1915, em 17 de abril, ocorrida no Clube Militar do Rio de Janeiro e inaugurada de fato em 7 de setembro de 1915, sendo sua sede o Liceu de Artes e Ofícios. Considerada por alguns como a 1ª Campanha de Alfabetização de Adultos, com lema “combater o analfabetismo é dever e honra de todo brasileiro” (FREIRE, 2004, p.202), a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo surgiu com a concepção de que qualquer pessoa poderia desenvolver ações educativas nessa área, através do voluntariado. E

tais ações, baseadas no voluntariado, desenvolveram-se num movimento contínuo até a década de 1990, destacando-se com a efervescência ocorrida nesse período com o envolvimento de amplos segmentos da sociedade civil, desde entidades governamentais com entidades não governamentais, reflexo dessa construção histórica de diversos atores contribuindo com as mudanças efetivadas na educação de jovens e adultos.

Mas a participação mais significativa, conforme os estudos realizados, foi a partir da ditadura militar, quando a sociedade civil passou a ser considerada como o “único núcleo possível de resistência a um Estado autoritário” e a sociedade brasileira começou a se organizar para combater tal Estado, ação essa que era vista como uma alternativa para a concretização da abertura política efetivada na década seguinte.

A partir do momento em que houve o retorno das instituições políticas ao poder, evidenciou-se a presença histórica dos mecanismos do autoritarismo que estavam enraizados em nossa sociedade, de forma a revelar que a luta pela democracia não se fazia necessária somente no terreno do Estado, mas também na democratização no campo da própria sociedade civil. Assim, o conceito de participação desta foi revisto, objetivando atingir a cidadania coletiva com o propósito de elaborar políticas públicas para atender aqueles setores da sociedade que estavam à margem da sociedade, exigindo-se novas maneiras de agir no espaço público para atender às demandas sociais.

Na medida em que o Estado não conseguiu exercer sua função de forma adequada, ampliando os problemas de exclusão e desigualdade social em diferentes contextos, evidenciou-se a necessidade de uma maior intervenção da sociedade, objetivando ampliar e até mesmo radicalizar a própria visão de democracia, bem como inserir a sua participação nas tomadas de decisões do Estado, de forma a viabilizar a construção de uma cidadania de fato e não só de direito a todos os integrantes da sociedade brasileira.

Temos a década de 1990, destacando que a educação de jovens e adultos é decorrente das pressões externas advindas dos diversos segmentos sociais representados por entidades não governamentais e governamentais, como, por exemplo, UNDIME E CONSED, fóruns de educação de jovens e adultos através do ENEJA e EPEJA, os quais, enquanto representantes da sociedade civil atuam junto às Secretarias de Educação. Constituem-se enquanto interlocutores, promovendo diversas articulações, fomentando reflexões acerca da educação regular de criança, mas enfocando também a problemática da educação de jovens e adultos, contribuindo para o despertar dos Secretários de Educação quanto à importância dessa modalidade de ensino, objetivando o desenvolvimento de nosso país e o atendimento aos

chamados ajustes econômicos. A educação de jovens e adultos entra no cenário dessas discussões devido ao alarmante índice de analfabetismo adulto no Brasil.

Entra em cena a participação da UNDIME e do CONSED e outros representantes da sociedade civil ligados a ONGs e entidades do Terceiro Setor como parceiros privilegiados do MEC, constituindo-se nos interlocutores da sociedade civil, promovendo articulações referentes ao desenvolvimento de uma política pública integrada em EJA. Quando consultados sobre a importância da sociedade civil na construção de uma política pública, obtivemos as seguintes colocações:

“Fico bem à vontade pra te responder porque estive presente na UNDIME , então a UNDIME era um organismo que realmente apresentava sugestões chamativas ao movimento no sentido [...] nós conseguimos tirar dos circuitos das escolas as classes multiseriadas, sabe o que é isso, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª series, porque foi assim uma luta, em especial para o pessoal do interior, entre o governo e nós, tendo apoio do governo federal, do prefeito municipal , eliminar dessas escolas que se encontram na periferia ou muitas vezes nos locais distantes das cidades. Todavia, isso encareceu demais o município, porque precisavam de um meio de transporte para pegar essas crianças, para as escolas[...] para que tivessem uma educação efetivamente mais sadia, não era possível conviver com crianças de 8,13,12,14 na mesma sala. Então a UNDIME foi significativa nesse processo de sugerir a normatização.” A2.

“... Eu fui presidente da UNDIME, participando da diretoria quanto estava à frente da Secretaria [...] sempre a UNDIME era uma parceira em conjunto com o CONSED, procurando desenvolver esse trabalho [...] na época em que foi feito o Plano Educacional com reestruturação da lei.” A3.

“[...] Dentro dessa questão a SME recebe do MEC e também do Conselho de Educação aqui. Ela recebe do MEC material, informações sobre projetos, como aconteceu o projeto do MEC no Brasil Alfabetizado [...] Hoje eu não tenho mais conhecimento disso, eu me desliguei totalmente dos projetos da EJA.” A4

Conforme as respostas, evidenciamos uma lacuna referente ao envolvimento da educação de jovens e adultos na pauta de discussões dessas instituições, como se pode perceber na fala dos entrevistados. Verificamos a predominância da oferta da EJA em algumas gestões de forma precária, o que contribuiu para o aumento das preocupações com esse segmento da Educação Básica. Constatamos que houve investimentos na contratação de pessoas formadas para atuar na EJA, mas elas careciam de uma formação específica. Visando inserir o professor nos conhecimentos específicos, que viessem resgatar o processo de ensino e aprendizagem direcionado a jovens e adultos, oferecia-se a eles uma formação contínua, mas de forma ainda insipiente.

Com referência à importância da participação da sociedade civil, entidades governamentais e não governamentais, Sistema S, ONGs, e outros segmentos sociais para a

formulação de políticas públicas de EJA, destaca-se que o Secretário A5 não respondeu à pergunta, somente enfatizou que “o governo atual tem priorizado políticas mais sociais”. Com relação aos demais Secretários obtivemos as seguintes afirmações:

[...] É importante a participação da sociedade civil na EJA..”A2

“Todos os segmentos que puderem colaborar e quiserem dar uma contrapartida para que esse ensino do jovem adulto seja feito com qualidade, sim é importante. Por exemplo, o Sistema S e outras ONG’s que trabalham com essa parte, eu vejo que é a congregação de todos os setores e fatores que poderá fazer com que diminua esse número de analfabetismo, que façam com que o ensino de jovem e adulto seja concretizante, tenha qualidade e que realmente vá ajudar as pessoas para que elas possam dar continuidade a seus estudos, para que elas possam melhorar profissionalmente [...] em qualquer emprego há necessidade de conhecimento e de ensino de qualidade.”A3.

“Para desenvolver, aqui eu estou falando da EJA, ainda na questão da alfabetização [...] para gente dar conta dessa demanda social enorme que aí tem, só mesmo com o seu projeto de toda a sociedade, senão a gente não dá conta [...] só se nós organizarmos a sociedade como um todo, assumir o compromisso com a EJA, seja ela desde a alfabetização até o Ensino Médio é que nós vamos conseguir dar conta dessa demanda. As ONG’s, elas também serão bem vindas, desde de que venham para somar com o município e não para tirar dinheiro do município. Por exemplo, a Alfabetização Solidária é uma ONG, daí ela tem mais entradas juntos às empresas privadas, então ela consegue desenvolver e também dar mais visibilidade. Consegue verba do governo federal, a ONG trabalha nesse meio, a empresa privada e o Governo Federal. Mas eu vejo nessa questão de jovens e adultos, como em outras questões da educação, mais propaganda do que o efetivo resultado do trabalho.”A4.

As parcerias na educação de jovens e adultos são fundamentais para o seu desenvolvimento, desde que haja uma contrapartida dos diferentes governos: União, Estados e Municípios, e também dessas parcerias (entidades não governamentais), fornecendo tanto investimento financeiro como a criação de uma estrutura que possibilite a concretização de uma educação de qualidade, bem como investimento na formação das pessoas que vão ser os professores da EJA, pois essa é uma modalidade da Educação Básica no qual suas especificidades devem ser garantidas.

3.1.6 Espaço X tempo

Questionados sobre o espaço/tempo utilizado para o desenvolvimento das políticas públicas de EJA, para entender se eles são suficientes para garantir uma política pública de qualidade, obtivemos as seguintes colocações:

“A informação que eu tenho é que não, a começar pela carteira de uma escola municipal [...] O tempo necessário deve ser de pelo menos três anos.” A2.

“A meu ver a carga horária tinha que ser maior, tinha que ter professores de todas as disciplinas trabalhando com o adulto e que realmente fosse aquele ensino mais adequado à modalidade com as especificidades para que se atinja o objetivo [...] Tempo: varia, porque têm pessoas que conseguem se desenvolver em um semestre; outras levam um, dois anos, tinha que ser por módulos como é, em períodos e a pessoa ia vencendo aquele período gradativamente [...] Espaço: relativo, porque pode ocupar o espaço da escola, o espaço da igreja, salão paroquial, associação de moradores. Desde de que a comunidade esteja receptiva a esse ensino, o espaço vai depender da negociação das escolas. Desde que você tenha a proposta e queira executá-la, você acha espaço, torna o espaço adequado.” A3.

“Não, não são, até porque as políticas voltadas para EJA não devem abranger só a escolarização. Esses adultos deveriam ter outras oportunidades como teatro, música, outras coisas dentro do currículo dele, que pudessem enriquecê-lo mais. Então a EJA ainda está meio insipiente, muito tímida [...] o currículo da EJA precisa ser mais abrangente, eu vejo que a concepção, por exemplo, de você lidar com aquelas feiras, de você lidar com a população acompanhando o trabalhador como era a do Programa Integrar, essa concepção é ainda a melhor. Para isso vamos precisar de outro profissional para trabalhar com EJA, de outra estrutura [...] lá elas tinham o dia inteiro para planejar, lidar com a comunidade e esse não era o mesmo jeito que era trabalhado na EJA do Município. Então, eu acho que aquela forma de trabalho é a melhor forma para se implantar [...] àqueles que lidam com a EJA está destinado aquele projeto, deixando um tanto de horas para o trabalho e outro tanto para o desenvolvimento com a comunidade.” A4.

“O tempo de permanência do aluno jovem/adulto deve ser ampliado. Você vai ter mais dificuldade de formar um adulto do que a criança, do que o jovem que tem tempo ampliado, melhor qualidade de formação” A5.

Como constatamos nas respostas, há um consenso quanto à necessidade de rever o tempo destinado à EJA, pois nem sempre o tempo trabalhado é suficiente para a apropriação do conhecimento necessário para que o jovem e o adulto possam garantir seu emprego e qualificar-se para o mercado de trabalho. Com relação ao espaço, necessitamos de uma maior reflexão, porque apesar de a educação de jovens e adultos, ao longo de sua história, ser realizada por diversos segmentos governamentais e não governamentais (sociedade civil), precisamos destacar que a EJA é uma modalidade da Educação Básica nos seus níveis Fundamental e Médio, e que não se resume somente a campanhas de alfabetização que se realizam em quaisquer locais, através do voluntariado sem formação específica para o ensino-aprendizagem do jovem e adulto. A idéia de que qualquer um poderá trabalhar na EJA, em qualquer espaço, é um erro que favorece a desqualificação da educação de adultos, criando um contingente de analfabetos funcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste trabalho, conhecer a construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Ponta Grossa, seus determinantes e condicionantes sejam estes sociais, políticos ou econômicos que contribuíram para a definição e conquista da modalidade da educação básica nos seus níveis fundamental e médio, na década de 1990, resgatando uma dívida social enquanto um direito a todos independente de sua idade.

Esta pesquisa traz como tema central a necessidade de analisar a problemática que envolve a elaboração das políticas públicas para a EJA e sua relação da União com os Estados e Municípios referente à oferta da EJA no Brasil, detendo-se em conhecer a EJA na SME/PG. Assim, através do trabalho de pesquisa pudemos perceber e compreender o como tais políticas públicas para esse segmento da educação foram forjadas, analisando - as com o propósito de revelar os problemas que fazem parte de sua constituição, bem como, discuti-la enfocando o trinômio educação - sociedade - direito enquanto a reparação de uma dívida social construída historicamente.

Em relação à história da EJA no Brasil contatamos que a sua discussão não é recente e data desde o Brasil - Imperial, já havendo uma preocupação com a educação de adultos, embora permanecendo somente nos decretos e leis não se efetivando de forma concreta.

Conforme nos revela a história foi somente em 1947, com a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adultos que tivemos a participação do governo federal envolvendo-se com essa temática. A partir de então, diversos segmentos sociais pertencentes à sociedade civil, ligadas a instituições não governamentais passaram a ser os atores sociais fundamentais na formação da história da EJA, pressionando para que a EJA pudesse pertencer a todos independentes de sua idade, cuja sua oferta passasse a ser de caráter indutório, constituindo numa obrigação do Estado, tanto em oferecê-la como de criar condições que venham a garantir o acesso e a permanência dos alunos jovens e adultos com qualidade.

Nesse contexto conflituoso, ocorre na década de 1990, um momento de efervescência na EJA, quando há a pressão da sociedade civil, através de ONGs, empresas, sistema S (SESI, SENAC...), fóruns de EJA nacional e regionais envolvendo o governo federal. Destaca-se tal interesse ocasionado pelas exigências das agências internacionais, entre elas o Banco Mundial, contribuindo com discussões enfocando a problemática da EJA no Brasil, culminado com um alto índice de analfabetismo absoluto e funcional e reconhecendo que as políticas públicas para a educação do jovem e adultos até então apresentadas não estavam atendendo a necessidade da sua demanda., pois a preocupação da maioria dos governantes pautava -se a campanhas de alfabetização isoladas, descontínuas e com rupturas, conforme interesses

políticos- partidários, sem garantias de continuidade da escolarização ao qual viesse a cumprir os preceitos legais de direito e garantia de execução desta modalidade da educação básica nos seus níveis fundamental e médio.

A análise das políticas públicas em EJA está atrelada também, à necessidade em atender o mercado de trabalho com suas exigências tecnológicas ocasionando rápidas transformações exigindo qualificação diferente das formações que são ofertadas nas escolas para os jovens e adultos, incluindo aqui, Ponta Grossa, pois as mesmas são incipientes, carecendo de condições estruturais/ financeiras e de formação humanas que possam atender as especificidades do jovem e adulto trabalhador. Portanto, as políticas públicas para a EJA, incluindo financiamento para esta modalidade da educação básica necessitam ser repensadas para garantir uma educação de jovens e adultos significativa, com qualidade.

As análises dos pressupostos legais (decreto e leis) ao longo da história da EJA têm influenciado na qualidade da educação de jovens e adultos ofertadas até o presente, delegando muita responsabilidade a sociedade civil, como se esta sozinha tivesse condições de solucionar esta problemática, com isso há a ausência total ou parcial dos Estados, numa responsabilidade que é sua.

Essa ausência do Estado ocasiona uma indefinição sobre a quem compete assumir a EJA, considerando que esta não é uma educação de segunda classe. Ressalta-se que a educação de jovens e adultos é carentes de políticas públicas do MEC/CNE que direcionavam a uma inter-relação entre garantir a especificidade para a EJA com financiamento específico para atender essa educação e garantia de um direito outrora negado, sem rupturas e descontinuidades, fatores evidenciados no relato dos entrevistados, ao qual ao longo da constituição da história da EJA no município de Ponta Grossa, desde o início da década estudada, está presente a educação para jovens e adultos enquanto oferta mas sem ser dada a devida prioridade.

Essas reflexões nos remetem a importância da participação coletiva da sociedade nas tomadas de decisões, só assim, construiremos uma educação de jovens e adultos de fato e de direito direcionadas as necessidades daqueles que dela necessitam, de forma a fazer com a EJA adquira maior visibilidade e sua importância seja revelada e resgatada efetivando-se numa política pública de qualidade, sem rupturas, com condições de acessos e permanência a todos em seus diferentes níveis, independentes de governos e interesses políticos ideológico.

Isso demonstra a necessidade de maiores discussões reflexivas entre estados e municípios possibilitando definir e garantir políticas públicas educacionais para essa modalidade da Educação Básica do ensino fundamental e médio – EJA, democratizando de

fato e de direito a todos indistintamente com o propósito de romper com uma proposta hegemônica que expressa as vontades e interesses dominantes, minimizando as ações do Estado referentes às políticas sociais.

Há a necessidade de se refletir sobre os discursos de descentralização, autonomia e participação promovida pelo Estado, pois na maioria das vezes revelam-se na ausência de condições de manutenção havendo a desobrigação por parte do poder público, que delega a sua responsabilidade às chamadas parcerias, centralizando o poder de decisão e descentralizando o poder de execução, mas sem condições estruturais e humanas com garantia de recursos financeiros para sua concretização.

Assim, as reformas educacionais em EJA não têm sucesso devido à ineficiência gerencial do Estado, que reduz a escola de EJA a uma mercadoria às leis que regem o mercado.

As políticas em EJA necessitam ser assumidas nas pautas dos diferentes projetos políticos, independentes de siglas partidárias, sejam elas governamentais ou da sociedade civil, pertencentes a entidades não governamentais, pois o preceito constitucional do direito de todos a educação já existe na forma da lei, mas na realidade concreta da sociedade demanda por inclusão de recursos financeiros, diante da necessidade de que a alfabetização de jovens e adultos deixe de ter o caráter de campanhas assistencialistas, com prazos curtos de execução, com um fim em si mesma, sem condições de continuidade; da formação docente específica que proporcione o resgate dessa modalidade da educação básica; da articulação do Governo Federal, visando incorporar a educação de jovens e adultos no Sistema Nacional de Educação, tendo a participação da sociedade civil enquanto instância de colaboração num processo de co-responsabilidade havendo a parceria do Estado e das demais entidades governamentais onde este é o indutor, contribuindo para a diminuição desse processo de exclusão, sem transferências de responsabilidades, constituído numa enorme dívida social não reparada para com a maioria da população pertencente às classes populares. Enfim, o governo Federal, União Estado e Municípios precisam desenvolver ações articuladas e propor políticas públicas de EJA que venham resgatar a dívida histórica que o Brasil e a cidade de Ponta Grossa construíram, deixando milhões de pessoas excluídas das instituições educacionais.

Só assim, poderemos construir um país democrático não só de direito, mas de fato, a partir do momento que rompermos com ideologias autoritárias e conservadoras que acabam intensificando o aumento da exclusão e da marginalização da maioria dos grupos que compõem a sociedade civil, seja oriunda dessa sociedade ou do Estado, condição essa necessária para avaliar o impacto da sociedade civil sobre as ações governamentais não como

compartimentos separados mas, como forças distintas que se articulam e se separam devido às suas escolhas políticas, através dos seus projetos políticos, num constante refletir sobre suas ações visando a criação e ampliação de espaços públicos democráticos, refletindo constantemente sobre o significado da política pública em educação de jovens e adultos.

Destacamos que, enquanto política pública em educação, a EJA neste caso em particular da EJA da cidade de Ponta Grossa, deve ser objeto de discussão dos diferentes grupos sociais, para que essa modalidade da educação básica adquira visibilidade perante a sociedade, passando a ter uma identidade própria, não sendo simplesmente estabelecida em leis, decretos, planos decenais, resoluções ou campanhas de alfabetização, como mostra nossa história. A política e a legislação necessitam desenvolver-se num processo de inter-relação, visando à possibilidade de regulamentar uma determinada política educacional, transformando-se em leis contínuas que priorizam as realidades regionais, atentando para a garantia da especificidade da educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, A. I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Disponível em <http://espacoacademico.com.br>. Acesso em 5/2/2008, às 14h30 min.

ANFILO, G.A.H. **O Currículo de Educação Básica de Jovens e Adultos**: um estudo da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

AZEVEDO, J.C. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2.000.

AZEVEDO, J.C. **Escola cidadã**: desafios, diálogos e travessias. 2. ed. RJ; Vozes, 2.005.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BORGES, E.; ALBUQUERQUE, C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos**: em uma perspectiva de letramento. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORGES, E.; BRANDÃO, S. V. **Alfabetização de adultos no século XXI**: o sapo que virou príncipe. Tramandaí: Isis, 2004.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 40. ed. Atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9.394/96/ apresentação Carlos Roberto Jamil Cury; edição e notas Antonio de Paulo. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**, aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/). Acesso em: 15 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental. 1º segmento, 1.999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2.000.

_____. **Plano Decenal de Educação**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado /Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria; 2.002.

BRASIL Alfabetizado. Disponível em: [www. Fnde.gov.br](http://www.Fnde.gov.br). Acesso em 15 jul. 2007.

BELL, B.; GAVENTA, J.; PETERS, J. (Orgs.). **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CONFERÊNCIA internacional sobre educação de adultos: (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/ UNESCO, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 29/2006**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 5 jun. 2007.

_____. **Parecer nº 11/2000**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. Acesso em 1 abr. 2005.

DAGNINO, E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DANYLUK, S. O. **Educação de adultos** (org). Porto Alegre: Sulina, 2001.

DAVIES, N. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DAVIES, Nicholas. **Plano Nacional de Educação**: muito discurso, nenhum recurso. In: TEIXEIRA, Lucia Helena G. (org.). LDB e PNE: Desdobramentos na política educacional brasileira. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. 143 p. (Cadernos Anpae; Ano 1, n. 1, agosto de 2002).

DEMO, P. Saber pensar. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

DOURADO, L. F; PARO V. H (Orgs). **Políticas públicas & educação básica**. SP: Xamã, 2001.

ENCONTRO Latino – Americano sobre Educação de jovens e adultos Trabalhadores; Anais do Encontro Latino – Americano sobre Educação de jovens e adultos Trabalhadores/ Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais - Brasília, 1994.

FARIA D. S. **Alfabetização**: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FPDEJA. **Anais Eneja**. Fórum Estadual Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. São Paulo, Mil Folhas Ltda, 2004.

FREIRE, A.M.A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo `a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, A. M.A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. SP: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003

_____. M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. SP: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. F. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P; McCOWAN, T. (Orgs). **Reinventar a escola Pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GENTILLI, G. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOHN, M. G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

HOLANDA, F. U. X. **Do liberalismo ao Neoliberalismo**: o itinerário de uma visão cosmo impenitente. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) Sociais**. Disponível em: <http://www.scielo.br.php?pid>. Acesso em 04/02/2008.

I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: um novo tempo em educação: traçando metas e construindo caminhos..., Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 22 set. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Mapa do analfabetismo no Brasil. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatística/analfabetismo>. Acesso em 29 mar. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Anais do Encontro Latino Americano sobre a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.** Brasília, 1.994.

IRELAND, T. **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea. 1.996-2.004. Brasília: UNESCO, MEC, 2.004.

KOZIK, K. **Dialética do concreto.** 5. ed. RJ: Paz e Terra, 1976.

LIBANEO, J.C. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização: 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M.(Orgs). **A escola pública no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 89-105.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e a prática docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1.999.

MACHADO, M. M. **A trajetória da EJA na década de 1990:** políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Disponível em: [www. Educacaoonline .pro.br](http://www.Educacaoonline.pro.br) Acesso em: 11 jan. 2006.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de jovens e adultos:** possibilidades para uma educação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, C. **O que é política educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINELLI, M. L. (Org). **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999

MENESES, J. G. C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomsn Learning, 2004.

MOLL, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOREIRA, D. A. **Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MUNICÍPIO abre novo centro de educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://pg.pr.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2007.

NASCIMENTO, M.I.N.(org.) **A escola pública no Brasil: história e historiografia**.Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005 .

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Loyola, 1.987.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A responsabilidade da União, Estado e Municípios com a alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba, 2003.

PARANÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, Ponta Grossa**, 2004.

PIERRO. M. C. D.**Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/seisanoseja.pdf>. Acesso em 7 out. 2007.

PIERRO. M. C. D.; GRACIANO, M. A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado`a Oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/>. Acesso em 25 set. 2007.

PROGRAMA nacional de alfabetização e cidadania. MEC. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2007.

RELATÓRIO – síntese do IX Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: www.forumeja.org.br. Acesso em: 3 jun. 2007.

PEREIRA, A. **Depois de FHC**: personagens do cenário político analisam o governo Fernando Henrique Cardoso e apontam alternativas para o Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002.

PICONEZ, S. B. **Educação de jovens e adultos**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre alfabetização de adultos**. 9. ed. SP: Cortez, 1994.

PLANK, David. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. ed. Artmed. Porto Alegre, 2001.

ROMÃO, J. E. (Org.). **Dívida externa e a educação para todos**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de leitura do Brasil – ALB; SP: Ação Educativa, 2001.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. 3. ed. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. Educação e políticas especiais in: **políticas públicas e educação**, Brasília, INEP, 1987, p. 89-94.

SECAD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acesso em 26 mar. 2005.

SILVA, E. B. (Org). **A educação básica pós - LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, D. P. **Vocabulário Jurídico**. v.2. 2 ed. São Paulo: Forense, 1967.

SOKA GAKKAI INTERNACIONAL. Disponível em: <http://www.bsgi.org.br/>. Acesso em: 23 de out. 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. I Conferência Municipal de Educação. UEPG. Ponta Grossa, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório da Coordenação da Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa, 2004.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. RJ: DP&A, 2002.

_____. (Org.). **Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

SOUZA, J. F. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional e a educação de jovens e adultos**. AEC nº 108 /1.998.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

STRECK, D.(Org.).**Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TEBCHERANI, M. M. **Estudo da educação básica de jovens e adultos para o ensino médio na rede pública estadual na cidade de Ponta Grossa**. 2001, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa- Pr, 2001.

TOLEDO, L.; FLORES; M. L. R.CONZATTI, M. (Orgs). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. SP: Cortez, 2004.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, C.A. **Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VASCONCELOS, M. S. **Educação e liberdade**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2005.

WAGNER, D. A. **Alfabetização: construir o futuro**. Brasília: SESI-DN, 2000.

ANEXO

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA PARA PARA OS SECRETÁRIOS DE
EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA: PERÍODO DE 1990 A 2004.

1. A década de 1990 é marcada por uma mudança de paradigma na EJA, como o senhor, senhora encara essas mudanças?
2. Como ocorre a oferta da EJA em Ponta Grossa atualmente, bem como a partir da década de 1990?
3. Entendendo que AS Secretarias de Educação, através da UNDIME e do CONSED são parceiros privilegiados do MEC, bem como, interlocutores da sociedade civil, como ocorre essas articulações referente ao desenvolvimento de uma política pública integrada em EJA?
4. Na sua opinião, existe a necessidade de uma política pública nacional de educação continuada e formação profissional de EJA? A senhora tem alguma sugestão?
5. Segundo dados do relatório da UNESCO (2005) o Brasil encontra-se no 71º em qualidade da educação e por ter dificuldades em alfabetizar os adultos, como a SME vem atuando desde a última década pra contribuir pra resolução dessa situação?
6. Existe uma definição clara e imediata de fontes de financiamento para a EJA tanto pelo governo federal quanto pelas demais esferas governamentais? Quais foram os investimentos reais da EJA durante sua gestão?
7. Os espaços /tempo utilizados para o desenvolvimento das políticas públicas de EJA até então, são suficientes para garantir uma política pública de qualidade?
8. No que se refere as políticas públicas de EJA quais as desenvolvidas?
9. Na sua opinião, a aprendizagem de adultos é considerada como investimento ou somente como um item de consumo social, por isso necessitando de políticas compensatórias?
10. Em termos de financiamento, qual o investimento real dessa instituição na EJA?
11. Qual a importância da participação da sociedade civil, entidades governamentais e não governamentais, Sistema S, ONGs, e outros segmentos sociais para a formulação de políticas públicas de EJA?
12. Existe a parceria entre a SME e essas entidades? O que é preciso para que possamos concretizar a EJA de fato enquanto uma modalidade da educação básica do ensino fundamental e médio consistindo numa política pública real e consistente?