



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE DO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (2016-2019)**

BRUNA DE SOUZA PEREIRA SANTOS

CASCAVEL, PR

2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE DO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (2016-2019)**

BRUNA DE SOUZA PEREIRA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

CASCAVEL, PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pereira Santos, Bruna de Souza
Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos:
uma análise do Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal
de Educação do Município de Cascavel (2016-2019). / Bruna
de Souza Pereira Santos; orientador(a), Adrian Alvarez
Estrada, 2020.
127 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2020.

1. Educação de Jovens e Adultos . 2. Políticas Públicas.
3. Plano Municipal de Educação. 4. Monitoramento e
Avaliação. I. Estrada, Adrian Alvarez. II. Título.

BRUNA DE SOUZA PEREIRA SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE DO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (2016-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



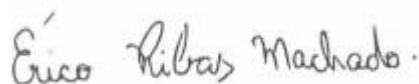
Orientador(a) - Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Érico Ribas Machado

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Cascavel, 18 de agosto de 2020

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, pela oportunidade e por ser minha fortaleza.

Agradeço a meus pais, se cheguei até aqui, foi por ter uma base muito bem fundamentada por vocês!

Mãe, obrigada por sempre me ouvir, por todo apoio e incentivo, por ser este exemplo de garra, ânimo e persistência, e desculpa pelos momentos de ausência.

Pai, queria muito que estivesse aqui neste momento, queria o seu abraço e te ver orgulhoso de mim, para comemorar comigo mais essa conquista. Sei que de onde está, me acompanha sempre!

Agradeço ao meu namorado, Gamaliel, obrigada pelo apoio e companheirismo de sempre, por me ouvir e me acompanhar nas dificuldades e alegrias, e a seus pais, que mesmo à distância se fizeram presentes com palavras de ânimo e encorajamento.

Agradeço aos meus avós, Elza, Tereza e José, que sempre me incentivaram, apoiaram e compreenderam os momentos de ausência.

Agradeço a minha família por estar sempre comigo, me apoiando em todos os momentos.

Ao Professor orientador Dr. Adrian Alvarez Estrada, gratidão primeiramente por ter me aceitado, e por ter conduzido com maestria esse percurso da pesquisa, és um profissional competente, humano e ético, agradeço muito pelo conhecimento compartilhado.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Érico Ribas Machado e Prof. Dr. Valdecir Soligo, pelas significativas contribuições.

Enfim, obrigada a todos, que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado!

*“Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já tem a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos”
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

PEREIRA SANTOS, Bruna de Souza. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL (2016-2019)**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2020.

Considerando o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, bem como, as políticas públicas voltadas para esta modalidade da educação, o presente trabalho tem por objetivo analisar o Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Cascavel, no que se refere às Políticas Públicas para a EJA – Fase I, a partir do ano de 2016. Para atingir o objetivo geral, buscamos ao longo da pesquisa expor historicamente como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e investigar nas Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, em que medida as ações que estão sendo efetivadas na EJA – Fase I, no município de Cascavel, atendem aos objetivos que se esperam delas. Para a efetivação da pesquisa foi realizado estudo bibliográfico e documental tomando como base para a investigação os documentos oficiais e autores que tratam sobre a temática. Obtivemos resultados e informações inquietantes sobre o monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME). O PME e seu Relatório de Monitoramento e Avaliação são grandes conquistas e juntamente com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira nos últimos anos, apresenta contribuições para construirmos uma EJA a partir do perfil dos alunos jovens, adultos e idosos. Porém, nesse processo de monitoramento e avaliação é fundamental uma análise mais aprofundada, para que as políticas educacionais da EJA sejam aperfeiçoadas, evitando, sobretudo, a evasão escolar que, por consequência, pode contribuir para a diminuição do analfabetismo. Destaca-se que da forma como está se efetivando, o Relatório de Monitoramento e Avaliação tem contribuído de maneira protocolar para a diminuição da taxa de analfabetismo. A mensagem transmitida nos documentos analisados é de otimismo e relato, e não revela de fato as dificuldades encontradas no dia a dia. Portanto, consideramos ao final dessa análise, que se faz necessária a elaboração de documentos condensados sobre o Monitoramento e Avaliação, apresentando possíveis causas e soluções, além de permitir campo para sugestões, parcerias e indicativos de pessoas físicas e jurídicas interessadas na diminuição da taxa de analfabetismo no município de Cascavel.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Plano Municipal de Educação; Monitoramento e Avaliação.

ABSTRACT

PEREIRA SANTOS, Bruna de Souza. **PUBLIC POLICIES FOR THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: AN ANALYSIS OF THE MONITORING AND EVALUATION OF THE MUNICIPAL PLAN OF EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF CASCAVEL (2016-2019)**. 127 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Western Paraná, Cascavel-PR, 2020.

Considering the history of Youth and Adult Education (YAE) in Brazil, as well as public policies aimed at this modality of education, the present work aims to analyze the Monitoring and Evaluation of the Municipal Education Plan of Cascavel, with regard to Policies Information for YAE - Phase I, from 2016. To achieve the general objective, throughout the research we sought to historically expose how Youth and Adult Education was constituted in Brazil and to investigate Public Policies for Youth and Adult Education, to what extent the actions being carried out in YAE - Phase I, in the municipality of Cascavel, meet the objectives expected of them. To carry out the research, a bibliographical and documentary study was carried out, based on the investigation, the official documents and authors dealing with the theme. We obtained unsettling results and information on the monitoring and evaluation of the Municipal Education Plan (MEP). The MEP and its Monitoring and Evaluation Report are major achievements and, together with the political, economic, social and cultural transformations of Brazilian society in recent years, it has contributed to building an YAE based on the profile of young, adult and elderly students. However, in this monitoring and evaluation process, a more in-depth analysis is essential, so that YAE's educational policies are improved, avoiding, above all, school dropout, which, consequently, can contribute to the reduction of illiteracy. It is noteworthy that, as it is being implemented, the Monitoring and Evaluation Report has contributed in a protocol way to reducing the illiteracy rate. The message conveyed in the analyzed documents is one of optimism and reporting, and does not actually reveal the difficulties encountered in daily life. Therefore, at the end of this analysis, we believe that it is necessary to prepare condensed documents on Monitoring and Evaluation, presenting possible causes and solutions, in addition to allowing for suggestions, partnerships and indications of individuals and legal entities interested in reducing the rate of illiteracy in the municipality of Cascavel.

Keywords: Youth and Adult Education; Public policy; Municipal Education Plan; Monitoring and Evaluation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de concluintes da EJA – Fase I nos anos da pesquisa.....	104
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Índices de analfabetismo do Paraná	57
Figura 2. Número de matriculados e concluintes das etapas	57
Figura 3. Proposta de organização EJA Semipresencial	58
Figura 4. Apresentação gráfica geral da Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal da Educação de Cascavel/PR 2015-2025.....	91
Figura 5. Apresentação gráfica geral da Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal da Educação de Cascavel/PR 2015-2025.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CF** - Constituição Federal
- CME** - Conselho Municipal de Educação
- CMEBJA** - Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DCEs** - Diretrizes Curriculares Estaduais
- DCNs** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA** - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- FME** - Fórum Municipal de Educação de Cascavel
- FUNDAÇÃO EDUCAR** - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PBA** Programa Brasil Alfabetizado
- PEB** - Programa de Educação Básica
- PEJA** - Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PME** - Plano Municipal de Educação
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SEED** - Secretaria Estadual de Educação
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SNE** - Sistema Nacional de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura.

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	ix
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA DE ESTUDO.....	13
1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	17
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	19
2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	19
2.2 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DA ADULTOS (CONFINTEAS)	38
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	43
2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1 (2014–2024)	45
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	54
3.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ.....	56
3.1.1. Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE) 2015 – 2025.....	63
3.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FASE I NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	65
3.3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A EJA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	77
3.3.1. O Plano Municipal de Educação de Cascavel (2015-2025).....	79
3.3.2. Acompanhamento e Avaliação do PME de Cascavel (2015-2025).....	84
3.4 AS ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA EJA NO PME: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE.....	97

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

1 INTRODUÇÃO

1.1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA DE ESTUDO

A aproximação com o objeto de pesquisa deu-se inicialmente como professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I e posteriormente como Coordenadora Pedagógica Municipal desta modalidade de Ensino, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Cascavel.

Sou professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, sempre atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, até que em 2014 tive a oportunidade de trabalhar como professora alfabetizadora da EJA – Fase I, no Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos – Paulo Freire.

Durante minha atuação como professora nesta modalidade de ensino é que tive a real constatação que ainda existe um número significativo de pessoas jovens e adultas que não conseguiram terminar seu processo de escolarização em série compatível com a idade. Esta vivência despertou interesse em realizar estudos acerca desta modalidade de ensino, para poder contribuir efetivamente no processo de escolarização desses alunos. Como professora tinha a oportunidade de contribuir para a melhoria de vida daqueles alunos que, por diferentes motivos, tiveram negado o direito de acesso à educação ao longo de suas vidas.

Cada história de vida me sensibilizava e à medida que percebia, através do acompanhamento diário dos alunos, bem como através de seus relatos, que o processo de escolarização estava transformando suas vidas, mais o interesse se aprofundava. Muitos diziam que a aquisição da leitura e da escrita proporcionava a sensação de enxergar o mundo de forma diferente, como se fosse retirada uma venda dos olhos. A partir da alfabetização enxergavam o mundo de outra forma, com maior autonomia e segurança. Os relatos contemplavam desde o sonho de tirar a Carteira Nacional de Habilitação – CNH, ser promovido no emprego e até uma simples ida ao supermercado, onde antes pegavam sempre os mesmos produtos, repassavam o dinheiro e não tinham noção sobre o troco que iriam receber. Após todo o processo de escolarização chegavam orgulhosos de si mesmos, dizendo que foram capazes de analisar o preço dos produtos, comparando as marcas de um mesmo item para identificar o de menor valor, conseguindo assim, economizar.

Tudo isso ia deixando cada vez mais claro a urgente necessidade de se garantir uma educação de qualidade para esses Jovens e Adultos. Sujeitos carregados de vivências, aprendizagens e que retornam às salas de aula dispostos a ampliar seus conhecimentos, pois é assim que temos que considerar o aluno jovem e adulto. Enquanto professores devemos questionar: O que esse indivíduo sabe? Quais os seus projetos para a vida presente e futura? Quais as necessidades de aprendizagem? E como nós, professores, podemos organizar este processo de escolarização de modo a corresponder às necessidades desse indivíduo, considerando que:

[...] o professor que atua na educação de jovens e adultos necessita de uma prática pedagógica voltada a atender às especificidades desta modalidade de ensino, sem perder de vista a transmissão do conhecimento científico sistematizado, principal função da escola (CASCAVEL, 2008, p. 24).

Assim, o professor deve ter um diálogo constante com seu aluno, buscando conhecê-lo, saber de suas expectativas e necessidades, visando o desenvolvimento da autonomia. O acolhimento e a valorização dos alunos são ações essenciais, capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo para o aluno, para que encontrem nos saberes escolares meios para a aplicabilidade em seu cotidiano e emancipação enquanto sujeito, cabendo a EJA:

[...] explicitar as possibilidades de crescimento intelectual/ pessoal que tem o aluno ao apropriar-se do conhecimento científico construído ao longo da história. Este conhecimento o ajudará a relacionar-se e a interagir criticamente na sociedade em que vive (CASCAVEL, 2008).

No ano de 2016 fui convidada a Coordenar esta modalidade de Ensino na SEMED de Cascavel. Pude ampliar minha visão referente a EJA, tendo contato com diferentes especificidades de alunos jovens e adultos. Estes, em sua maioria, possuem uma trajetória acidentada, crianças que tiveram dificuldade de aprendizagem enquanto estudavam na idade própria, sucessivas reprovações e acabaram por abandonar a escola. Muitos precisaram trabalhar precocemente para o sustento da família e há também um grande número de idosos que, por situações adversas, somente neste momento da vida conseguiram ter disponibilidade para o estudo. Para tanto, ao trabalhar com esse público precisamos ter clareza,

conhecimento sobre esta particularidade de ensino e flexibilidade na relação professor aluno.

Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, devemos ter o entendimento que a escola deve ser empática ao aluno, o processo de escolarização, carregado de significado e a relação do professor com o aluno, acolhedora, caso contrário, este aluno se afasta e acaba por desistir da continuidade dos estudos.

Enquanto coordenadora desta modalidade de Educação na SEMED, meu trabalho foi fundamentado no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Ensino de Cascavel – Educação de Jovens e Adultos, objetivando o cumprimento da Meta VIII do Plano Municipal de Educação de Cascavel – PME (2015-2025), através da implementação das 21 estratégias que objetivam o cumprimento da Meta estabelecida, pois para que uma educação de qualidade se efetive em sala de aula, se faz necessário a implementação de políticas públicas que deem condições para que este trabalho se efetive, pois:

[...] mesmo que tenhamos muitas leis que nos favoreçam, a luta de classes tem que se manter para que a lei se cumpra e assim ininterruptamente, o que nos leva a deduzir que a política educacional é espaço de disputa de interesses antagônicos e que a nossa mobilização é a única alternativa para a construção da escola que queremos. A mobilização e a consciência política é condição e, contraditoriamente, decorrência de um currículo que se proponha a questionar crítica e cientificamente a realidade em que estamos postos (CASCAVEL, 2008).

Em consonância com o PNE, o município de Cascavel elaborou seu Plano Municipal de Educação (PME), (2015-2025), aprovado como Lei Municipal nº 6.496/2015 em 24 de junho de 2015, com duração de dez anos. A meta VIII do PME de Cascavel (2015-2015) refere-se a EJA:

Art. 8º Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, bem como elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) a fim de diminuir a taxa de analfabetismo.

Para o cumprimento da Meta VIII, referente à EJA foram estabelecidas vinte e uma estratégias. Nesse sentido, no ano de 2017 participei do processo de seleção

para cursar a disciplina de “Trabalho Docente no Brasil: Políticas de Formação e Profissionalização”, como Aluna Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE, tendo em vista que meu desafio no momento era instrumentalizar os professores que atuavam nesta modalidade de ensino, durante os assessoramentos pedagógicos realizados nas unidades escolares. Cursar esta disciplina foi um momento ímpar em minha formação, pois os estudos e discussões em sala de aula, contribuíram de forma significativa para a consolidação do meu trabalho, realizado diretamente com a equipe administrativa e pedagógica, professores e alunos.

Ainda em 2017, participei do processo de seleção para Aluno Regular, do Mestrado em Educação da UNIOESTE, na linha de pesquisa, Educação, Políticas Sociais e Estado, com a pretensão de pesquisar sobre as políticas públicas para a educação de jovens e adultos e analisar o PME do município de Cascavel (2015-2025), com a intenção de me aprofundar nas questões referentes ao Monitoramento e Avaliação do plano. Assim, no ano de 2018 iniciei o Curso de Mestrado, sempre direcionando a escrita dos artigos para a temática da (EJA) e assim fui aprimorando o projeto de pesquisa.

Ao longo do curso realizei um aprofundamento teórico e principalmente uma análise histórica e documental dessa modalidade de ensino no município de Cascavel. Para tanto, foi de suma importância conhecer e compreender os principais fatos históricos e legislações implementadas no cenário educacional brasileiro no que tange à Educação de Adultos, concomitantemente aos registros históricos da implantação da Educação de Adultos – Fase I no município de Cascavel.

Para não haver interferência em relação a análise a ser desenvolvida na pesquisa, no ano de 2019 afastei-me da coordenação da EJA para que conseguisse realizar uma análise imparcial das ações que estavam sendo desenvolvidas pelo município de Cascavel.

A investigação proposta por esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender em que medida o município de Cascavel corresponde ao preconizado nas normativas de âmbito municipal, por conseguinte, nacional para a EJA – Fase I no que diz respeito à diminuição da taxa de analfabetismo de Jovens e Adultos, de forma a apreender as ações realizadas em sua relação de coerência com as especificidades dos alunos, alicerçadas a toda conjuntura social, política, econômica

e cultural da esfera municipal, bem como analisar se as políticas que estão sendo efetivadas atendem os objetivos que se esperam delas.

Diante do exposto, o objetivo central da pesquisa é analisar o Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Cascavel, no que se refere às Políticas Públicas para a EJA – Fase I. O recorte temporal adotado deve-se ao fato de que só existem fontes documentais do Monitoramento do Plano Municipal de Educação a partir do ano de 2016.

Para que o objetivo geral seja atingido, buscamos atender ao longo da pesquisa os seguintes objetivos específicos:

- Expor historicamente como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos no Brasil;

- Investigar e analisar nas Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, em que medida as ações que estão sendo efetivadas no município de Cascavel atendem aos objetivos que se esperam delas, no que se refere a EJA – Fase I, tomando como referência o Plano Municipal de Educação e seu Monitoramento e Avaliação.

Para a efetivação da pesquisa foi realizado estudo bibliográfico e documental tomando como base para a investigação os documentos oficiais. A pesquisa de ordem bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A intenção foi realizar uma aproximação teórica com o objeto de pesquisa, por meio de uma investigação analítica, tendo como suporte obras existentes, artigos, dissertações e sites oficiais que disponibilizam dados que fundamentam a pesquisa.

1.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A dissertação está organizada em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, tem por objetivo apresentar a trajetória histórica das Políticas Públicas para a EJA no Brasil. Para tanto, o capítulo está organizado em quatro seções. Inicialmente será apresentado um breve histórico, desde o século XVI com a colonização portuguesa até os dias atuais, no sentido de identificar os principais marcos legais que

organizaram a (EJA) em nosso país. Objetivamos também, realizar a contextualização histórica das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), abordando seus objetivos, metas e as principais recomendações quanto a EJA. Apresentaremos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e por fim, analisaremos o Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere às metas a serem alcançadas em nível nacional para a melhoria da qualidade de oferta da EJA.

O segundo capítulo: “Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná e no Município de Cascavel”, visa apresentar a Educação de Jovens e Adultos no Paraná, e no município de Cascavel em particular, bem como a organização da EJA Ensino Fundamental – Fase I em Cascavel e, por fim, realizar uma análise do Plano Municipal de Educação e o Monitoramento e Avaliação do mesmo, identificando as perspectivas para a EJA no Município de Cascavel, com vistas a verificar se as políticas que estão sendo efetivadas no município atendem os objetivos que se esperam delas. Por fim, as considerações finais sobre o objeto investigado na dissertação, as quais não esgotam o assunto, mas contribuem para a sistematização da análise realizada.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória histórica das Políticas Públicas para a EJA no Brasil. Para tanto, o capítulo está organizado em quatro seções. Inicialmente será apresentado um breve histórico, a partir do século XVI, com a colonização portuguesa, até os dias atuais, no sentido de identificar os principais marcos legais que organizaram a EJA em nosso país. Objetivamos, também, realizar a contextualização histórica das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), abordando seus objetivos, metas e principais recomendações quanto a EJA. Apresentaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, por fim, analisaremos o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), no que se refere às metas a serem alcançadas em nível nacional para a melhoria da qualidade de oferta da EJA.

2.1 Breve Histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para Brandão (2007) a educação, muitas vezes, varia de acordo com a sociedade, cultura, crenças e com seu modo de vida, cada grupo social tem sua própria concepção sobre o que é educação, obtida muitas vezes pela sua cultura, e por heranças deixadas que vão sendo repassadas da mesma forma, ou com acréscimos de idealizações.

A educação segundo o autor, não está presa à escola e começa antes dela, é constituída com base na necessidade que cada grupo tem, o que não significa que o mesmo modelo de educação irá servir para toda a sociedade, pois cada um possui suas próprias especificidades. Porém, a educação entre tudo, sempre terá o mesmo fim: educar. Por isso:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p.7).

O autor deixa claro que cada cultura têm a sua concepção de educação, porém, ao final todas terão o mesmo fundamento, que é educar, ensinar algo que lhes é desconhecido, tendo como base a moral, bons costumes e o que lhes fará evoluir como homens.

Neste sentido, Brandão enfatiza a diferença entre ensino e educação. Para ele, ensino nada mais é do que o aprendizado para a vida. O dever da escola é ensinar todas as matérias essenciais para a vida e a educação, entre elas também se encontra a mostra de como será o mundo fora desta escola, um ensinamento para a realidade e para o futuro. Porém, este “mostrar” não quer dizer que assim será, pois cada cultura tem seus costumes, e cada cidadão pertence a uma realidade distinta ou não dos outros, assim se faz com que existam necessidades e formas de aprendizado diferentes.

Entende-se que a educação já esta internalizada em cada indivíduo. Mas também se adquire a todo momento, seja ela passada de pai para filho, amigos, sociedade, enfim, tudo o que nos rodeia. Para Saviani (2008, p. 19) “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela é própria, um processo de trabalho”. Volta-se então para a formação de um indivíduo crítico, responsável e ativo-participativo, consciente de seus direitos e deveres em sociedade, em qualquer momento da vida. Neste aspecto a EJA contribui para a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

Considerando que a organização educacional, embora se estabeleça de acordo com a sociedade a que serve, reflete as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade, é importante analisar essa organização a fim de apontar possíveis caminhos para a manutenção de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, emancipadora. As características dos diferentes períodos históricos da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais e suas lutas sobre o poder político. Neste sentido, atua como expressão das relações sociais, pois:

Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico. Por outro lado, a

forma como o movimento da sociedade se reflete na educação pode ser observada mais claramente sempre que se inicia um período de transformações e o sistema educacional existente (ou em formação) já não atende às novas necessidades criadas, necessitando ou de ampliação urgente ou de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente (PAIVA, 2015, p. 29).

A justificativa para as mudanças no sistema educacional se dá pelas condições políticas, sociais e econômicas de cada momento histórico.

Desde a colonização portuguesa, constata-se a existência de políticas para a educação de jovens e adultos focadas e restritas, sobretudo aos processos de alfabetização, de modo que é muito recente a conquista, o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica.

A preocupação com a escolarização de adultos não alfabetizados iniciou no século XVI com a colonização portuguesa. Neste período a educação proporcionada aos índios, tinha caráter religioso, com o objetivo de disseminar os ideais da igreja católica e expandir a cultura europeia (HADDAD, 1991, p. 1). Através do ensino das crianças os Jesuítas buscavam também atingir seus pais, bem como a tentativa de apresentar a catequese direta dos indígenas adultos. Nessas situações a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos (PAIVA, 2015, p. 193).

Assim, é possível afirmar que a EJA não é algo recente na educação brasileira, conforme afirmam Haddad e Di Pierro:

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (2000, p.108-109).

Após a fase inicial de colonização, a educação dos indígenas adultos foi perdendo a sua importância, sendo que as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta, composta de

portugueses e seus descendentes e ainda menos para a população escrava. Conforme afirma Paiva (2015):

O domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial. Na verdade, só encontraremos tais escolas quando, já no Império, a sociedade brasileira começa a se transformar em face às novas condições de sua economia (PAIVA, 2015, p. 193).

Porém, com o progresso iniciado por volta de 1870, determina-se o surgimento de escola para adultos. Tal progresso acompanha o crescimento do sistema elementar de ensino em geral, o que ocorre durante os últimos anos do Império e início da Primeira República (PAIVA, 2015, p. 193).

Nesse período:

[...] as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das províncias do Império, através da iniciativa oficial, contando no país com 117 dessas escolas em 1876. Entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam esse tipo de ensino [...] (PAIVA, 1987, p. 167).

Pode-se dizer então, que somente a partir do Império, com a criação, em quase todas as províncias do país, das chamadas “escolas noturnas”, é que se encontram iniciativas no campo da educação de jovens e adultos.

Antes dessa iniciativa do Império, a Carta Magna de 1824 garante, em seu Artigo 179, Parágrafo XXXII, que a “instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Porém, essa instrução era vedada aos escravos, as mulheres, e não era obrigatória, fatos que dão o tom do que era concebido como cidadania naquele tempo. O preconizado para a educação de adultos nesta Carta Magna deve-se ao processo de urbanização, ao lado do processo de industrialização, que ocasionou grandes transformações na sociedade, necessidade de mão-de-obra eficaz, necessidade de aumentar e fortalecer as bases eleitorais (SMED, 2007, p. 13).

Diante do exposto, compreendemos que a EJA no Brasil sempre se relacionou com os interesses políticos e econômicos das elites.

No período após a Primeira Guerra Mundial, por volta de 1919, a mobilização em relação à educação de forma geral, fez com que a educação de adultos se beneficiasse levemente, não havendo, portanto, uma iniciativa específica para a educação de adultos.

A partir de 1930, quando a sociedade brasileira atravessava grandes transformações em virtude do processo de industrialização e concentração populacional nos centros urbanos, é que a educação de adultos passa a ter maior importância. Somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação (PAIVA, 2015, p. 193).

Até então, era necessário erradicar o analfabetismo que assolava a maioria da população brasileira, porém, a educação deveria formar pessoas não críticas, para que, de posse dos conhecimentos, o povo não se rebelasse contra os governantes e que a domesticação intelectual pudesse continuar na organização da sociedade.

Paiva (1987) afirma que nos anos subsequentes a década de 1920, ocorreram grandes agitações sociais no sentido de refletir sobre as transformações ocorridas na sociedade brasileira nos anos que sucederam a Primeira Grande Guerra e em consequência a luta pela recomposição do poder político.

De acordo com a história educacional do país, foi entre os anos de 1930 a 1945 que se apresenta fases bastante diferenciadas refletindo diretamente na esfera educativa tendo como consequências as transformações do regime político.

Assim, a Constituição de 1934, em seu Artigo 150, alínea a, garante o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”. Além dessa garantia constitucional, alguns cursos de continuidade e aperfeiçoamento foram criados para aos jovens e adultos. Conforme afirma Sales:

[...] eram cursos práticos de artes e ofícios destinados a quem quer que fosse e cursos de aperfeiçoamento para os que já tinham alguma profissão definida. Instalaram-se ainda os cursos de oportunidades, cuja organização variava de acordo com os interesses dos alunos e das oportunidades de emprego e atividades existentes no mercado de trabalho (SALES, 2008, p. 28).

No entanto, Sales (2008) afirma que tais cursos tiveram pouca duração devido à alegação do presidente Getúlio Vargas de que tais cursos serviam de propagadores dos ideais comunistas.

A partir da década de 1940, então, é que se observam os elevados índices de analfabetismo no Brasil. É nesse período que a Educação de Jovens e Adultos toma forma de Campanha Nacional de Massa. Mais precisamente, no ano de 1947, o governo lança a Primeira Campanha de Educação de Adultos com a seguinte

proposta: alfabetização dos adultos em três meses; oferta de um curso primário em duas etapas de sete meses e a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário (CUNHA, 1999).

Esta Campanha, segundo Eugênio:

[...] era vista como uma autêntica campanha de salvação nacional. Tentava conciliar quantidade com a qualidade e a continuidade do ensino. Entretanto, predominou tão somente o aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa nunca chegou a se concretizar (EUGÊNIO, 2004, p. 31).

Dessa forma, no início da Segunda República, a educação de adultos passou a ser vista como veículo de difusão de ideias com caráter ideológico. De acordo com Paiva (2015):

[...] com a reabertura da vida política no final do Estado Novo e as primeiras tentativas de Vargas de ganhar a simpatia das esquerdas, se oferecerá a oportunidade para o surgimento de novos movimentos de educação das massas, já então com caráter iminente político. A educação dos adultos aparecia como um meio e um aspecto da organização política das massas (PAIVA, 2015, p. 195).

Assim, a primeira iniciativa pública ocorreu na década de 1940 e as ações desenvolvidas pelo Estado para a EJA apresentavam-se, mesmo que enquanto produto da demanda social, e de maneira estratégica, considerando que;

[...] as políticas sociais conduzidas pelo Estado capitalista representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais. Elas são o resultado da luta de classes e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais (FALEIROS, 2009, p.46).

Neste período o Ministério da Educação e Saúde lançou a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. A criação da Organização das Nações Unidas - ONU, no período pós-guerra, desencadeou um processo de recomendações aos países com alto índice de analfabetismo para que organizassem campanhas de massa para alfabetização (PAIVA 2015). Paiva apresenta o objetivo da Campanha segundo o Ministério da Educação:

[...] a educação dos adultos convertera-se num requisito indispensável para “uma melhor organização e reorganização social

com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme os pronunciamentos de Lourenço Filho: “devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral” (PAIVA 2015, p. 207).

Ao lançá-la, em janeiro de 1947, o Ministro da Educação explicava que muitos de nossos problemas sociais deviam ser sanados “pela recuperação da grande massa da população brasileira ainda desprovida de instrução” para que fosse possível organizar a vida do país em bases democráticas (PAIVA, 2015, p. 209).

As ações nacionais que daí se desdobraram foram produto do contexto no qual o Brasil se encontrava, em que as condições internas, favorecidas pelo fim do Estado Novo, recolocavam o país no caminho da redemocratização. Pode-se acrescentar ainda, a ampliação do contingente de eleitores, já que a lei em vigor excluía os analfabetos do processo eleitoral.

Nesse período, muitas críticas foram feitas em relação a Campanha de Educação de Adultos, no que se referia a questões administrativas, financeiras, bem como a sua orientação política, pois conforme afirma Paiva:

Seu fundamento político, ligado a ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das ideias de “integração” como justificação social e de “incremento” da produção” como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficaria a margem do processo de desenvolvimento do país (PAIVA, 2015, p. 207).

Assim, a ideia de integração descrita acima, trata-se de concretizar a ordem social vigente, ampliando a participação da população dentro do sistema estabelecido.

No que se refere ao plano político da Campanha, Paiva (2015), destaca que havia a preocupação no que se refere ao combate às ideias anarquistas e socialistas, pois “as grandes massas, relegadas a um plano secundário de

ignorância e estacionamento, eram presas fáceis de ideologias nocivas nas mãos dos demagogos anarquistas”.

Vemos, portanto, que toda a Campanha se orientava a partir das ideias de funcionamento da democracia liberal, e algumas vezes de combate a ideologias contrárias e de ampliação das bases eleitorais do país. Ela seria o instrumento para que a população, através do voto, participasse da vida política do país dentro dos princípios da democracia liberal (PAIVA, 2015, p. 210).

Porém, a Campanha parece ter contribuído para o enfraquecimento de algumas oligarquias tradicionais na medida em que muitos novos eleitores escaparam ao controle dos “currais eleitorais” dominantes, fortalecendo as dissidências oligárquicas – em geral mais abertas, pelo seu próprio caráter de oposição – e possibilitando a desobediência eleitoral aos líderes tradicionais (PAIVA 2015, p. 210).

Paiva (2015) traz como exemplo as eleições para a Presidência da República no ano de 1950 e 1960, quando é possível observar que muitas pessoas não obedeceram às lideranças políticas tradicionais. Segundo a autora há a suposição que a Campanha tenha colaborado para isso.

Em se tratando de índices, no que se refere à taxa de analfabetismo, Paiva (2015) afirma que na época a Campanha contribuiu para a queda das taxas de analfabetismo “(em 5,53 entre 1940/50; em 11,21 entre 1950/60) ela possibilitou um aumento significativo do número de eleitores no período”.

Tal acontecimento deu origem às sucessivas acusações de que o programa havia se transformado numa “fábrica de eleitores”, e na medida em que seu aspecto de seriedade técnica ia se enfraquecendo, tornava-se mais claro o seu papel político, concorrendo para o crescimento das bases de representação política do país (PAIVA, 2015).

Para compreendermos a situação, retomamos a ideia de que os organizadores da Campanha consideravam o analfabeto como marginal e incapaz, porém o preconceito não resistiu à própria prática educativa da Campanha que:

[...] obrigando os técnicos ao contato com os analfabetos, proporcionou ocasião para a reformulação das ideias relativas ao problema, abrindo caminho para as formulações do final da década de 50 que – baseadas na antropologia – recolocarão o analfabeto em seu lugar como homem capaz, tal como era reconhecido antes de 1882 (PAIVA, 2015 p. 215).

No ano de 1947 também acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, sua realização se fez num clima de entusiasmo pela Campanha, todos ressaltavam a necessidade da educação dos adultos para que se pudesse fazer funcionar a democracia brasileira. Muitos apoiam a ideia do analfabeto como incapaz e defendem a alfabetização em nome do exercício da cidadania (PAIVA, 2015, p. 215).

Durante a realização do Congresso, as propostas responsabilizavam a falta de educação do povo por grande parte dos problemas nacionais. Por conseguinte, se reconhecia a necessidade de aumentar a oferta de educação à massa da população. De acordo com Paiva (1987, p. 187-182), ainda nesse congresso, permanecia a ideia do analfabeto como incapaz, baseada no slogan preconceituoso de Cândido Jucá Filho, professor catedrático do Colégio Pedro II, “Ser brasileiro é ser alfabetizado”.

De certo modo, as conclusões do Congresso refletem a mobilização observada no campo da educação popular desde a reabertura política do final do Estado Novo. Entretanto, as experiências educativas comunicadas ao Congresso pelos grupos comprometidos com ideais socialistas e principais promotores da mobilização voltada para a criação de Universidades Populares, não chegaram sequer a ser transcritas, como as demais, nos Anais do Congresso (PAIVA, 2015, p. 216).

Dessa forma, torna-se aparente o descaso quanto às políticas educacionais de cunho socialistas, a autora ainda afirma o caráter precursor desse congresso para a preconceituosa Campanha. É importante ressaltar que a proposta de concepção desse congresso foi empreendimento dos delegados dos Estados e territórios, para debater problemas que implicavam na concretização da Campanha (PAIVA, 2015, p. 215).

Em 1949, aconteceu o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, a organização do Seminário, foi motivada, segundo Paiva (2015, p. 222), pela apresentação da Campanha brasileira e seus primeiros resultados na III Conferência Geral da Unesco (Beirute, 1948). Tal apresentação provocou curiosidade, então para que a Campanha pudesse ser conhecida e discutida, foi programado um Seminário Interamericano, a ser realizado no Brasil sob patrocínio da Unesco e da Organização dos Estados Americanos.

A autora salienta que a presença de profissionais da educação de diversos países latino-americanos, nos quais também se desenvolviam campanhas de educação de adultos, tinham por objetivo trocas de experiências, considerando que:

Através da análise das diversas experiências continentais, os participantes do Seminário pretendiam chegar à conclusões que permitissem assentar as bases para a adoção de um sistema de trabalho aplicável, com ligeiras variações, à realidade latino-americana em geral (PAIVA, 2015, p. 215).

Assim, a experiência da Campanha brasileira despertava entusiasmo, mas não era adotada como modelo, mas sim, como embasamento para estudos críticos em relação às experiências de outros países. Considerando que os participantes desse Seminário adotavam bases educacionais que se adaptassem à realidade de seus países, surgiu a elaboração de um Manual de Educação de Adultos atendendo aos anseios aludidos de um trabalho aplicável à realidade latino-americana, que poderia ser adaptado a cada país, mas que não inviabilizasse o combate ao analfabetismo.

O Manual assinalava para essa direção, ou seja, recusar a “ação extensiva” para abarcar uma “ação em profundidade”. O método seria o da “ação comunitária”, ou seja, de que os diferentes segmentos sociais praticassem interferências na educação de adultos de modo que fossem objetivadas experiências com base nos desenvolvimentos econômico, cultural e social, abrangendo o que a autora nomeia “ação de profundidade” (PAIVA, 2015).

Nesse período, duas outras Campanhas foram criadas, mas obtiveram poucos resultados efetivos, sendo a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (PAIVA, 2015).

A Campanha Nacional de Educação Rural realizada em 1952 surgiu inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições que promoviam o processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Nos primeiros anos, muitas esperanças se voltaram para a aplicação dos princípios combinados da “organização social de comunidade” com as influências recebidas das Missões Rurais mexicanas e das recomendações do Seminário Interamericano (PAIVA, 2015, p. 225).

Através de Missões Rurais a Campanha deveria promover entre as populações do campo a consciência do valor da entreeajuda para que os problemas locais pudessem ser resolvidos e seu trabalho se consolidava e institucionalizava através da criação de Centros Sociais de Comunidade. Entretanto, embora algumas das atividades isoladas da Campanha – como a formação de professores leigos – se mostrassem profundamente úteis, os resultados das Missões desde logo se mostraram duvidosos em relação aos objetivos do programa (PAIVA, 2015, p. 225).

Sob essa perspectiva a autora acrescenta que a Campanha pretendia contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando-lhe o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação de endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices.

Porém, as ações eram desvinculadas da reflexão sobre os métodos educativos a serem empregados na comunidade e sociedade como um todo e até mesmo sobre o modo de produção, sua formação social e consequências.

De acordo com Paiva (1987, p. 197) a criação da Campanha Nacional de Educação Rural, que inicialmente atuou ligada à Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes e que vigorou até 1963, pode ser analisada como um dos pontos altos do movimento em favor do ensino rural.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo foi realizada em 1958 e tinha como característica uma nova etapa nas discussões que envolviam o tema da educação de adultos. Paiva (1987, p. 213) observa que a Campanha surgiu precisamente quando se iniciava, no país, uma nova fase na educação de adultos: perante o reconhecimento da ineficácia das campanhas anteriores, os educadores mobilizaram-se em busca de novos recursos para o problema do analfabetismo. Segundo seus organizadores, necessário era rever a simples ação alfabetizadora, pois os mesmos a avaliavam como insuficiente.

No entanto, salientavam uma área a que se devia dar prioridade, ou seja, a educação de crianças e jovens, pois segundo suas considerações, a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. Essa Campanha sofreu as dificuldades enfrentadas por todas as campanhas do MEC, até sua

extinção, em 1963. De acordo com Paiva (2015), essa Campanha apresentava ações dispersas e desarticuladas, realidades presentes em campanhas anteriores e que os projetos que nela foram propostos eram mais uma forma de superação de críticas, subsídios que somados determinaram sua extinção.

Segundo Paiva (2015) o declínio das Campanhas chega ao auge em 1958 quando é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se reconhece de público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo. Os Anais do Congresso de 1958 são efetivamente, o único documento que nos permite observar amplamente até onde havia chegado o desgaste das Campanhas. Através dele observamos que o problema de pagamento aos professores era um dos mais sérios enfrentados pelas Campanhas e grandemente responsáveis pelo fracasso das suas atividades. A autora destaca que:

Representantes de vários Estados chamaram a atenção para a irrisória gratificação oferecida aos professores, com a qual só era possível aliciar um corpo docente despreparado e incompetente [...] outras críticas se faziam também no que concerne às condições de funcionamentos das classes, por falta de verba para resolver problemas de iluminação no interior ou para a aquisição de material escolar (PAIVA, 2015, p. 221).

Tais críticas conduziram a uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e a consolidação de um novo paradigma pedagógico, tendo como referência o pensamento de Paulo Freire, que inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular realizados no país no início dos anos de 1960 (SOARES, 2001).

Diante desses aspectos, o Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, teve a finalidade de avaliar as ações realizadas na área e, visando propor soluções apropriadas para as questões apresentadas, como por exemplo, a inadequação do material didático e a qualificação do professor, bem como o estado precário dos prédios escolares. Paiva (2015) afirma que [...] a resposta às solicitações do Congresso de 1958 que concluíra pela inadequação dos programas existentes e pela necessidade da busca de novas diretrizes, em face das novas condições da vida política, social e econômica do país.

Finalmente, com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto e o sistema Paulo

Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação (PAIVA, 2015, p. 233).

Nesse sentido, como aponta Romanelli (2005, p. 71), diante de um discurso que situava a educação como caminho para restauração social, que se tratava da delegação da qual Paulo Freire fazia parte, que propôs uma educação baseada no diálogo. A proposta envolvia uma educação capaz de atender as características socioculturais das camadas populares e ao mesmo tempo estimular sua participação na realidade social. Outra questão relevante consiste em registrar que nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e, por conseguinte, foi elaborada em 1962 o Plano Nacional de Educação - PNE sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963.

Na década de 1960 o pensamento de Paulo Freire destaca-se juntamente com a sua proposta para a alfabetização de adultos inspirando os mais notáveis programas de alfabetização do Brasil. Em 1963, Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos - PNAA. O convite foi feito pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos. Em relação ao PNAA, Eugênio (2004) diz: “aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Paulo Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria dois milhões de pessoas” (EUGÊNIO, 2004, p. 42-43).

Segundo Paiva (1973) o Método sistematizado por Paulo Freire, em 1962, preconizava que a educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades. Esta educação exigiria um método que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas. Ela deveria partir de situações concretas e se realizar através do diálogo, partindo da utilização de palavras geradoras nesse processo de alfabetização pela conscientização.

De acordo com o método Paulo Freire, o processo de ensino deveria possuir significado para quem aprendia, para tanto, as palavras geradoras deveriam ser carregadas sentido. A perspectiva de ensino e aprendizagem proposta por Paulo

Freire considerava ser importante todos os saberes adquiridos pelos alunos adultos ao longo da vida, e estes saberes deveriam ser levados para as salas de aula, agregando esses saberes aos conteúdos propostos durante o processo de alfabetização, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem pudesse ser transformado em educação politizada.

Paulo Freire (1990) condenava a utilização de cartilhas para alfabetizar adultos, instrumento pedagógico que em anos anteriores foram produzidos em larga escala, por ser demasiadamente limitadas e domesticadoras, esvaziadas de sentido para o aluno adulto, distinguindo aquele que ensina, daquele que aprende, pois, para Paulo Freire o professor que ensina também aprende, tanto quanto o aluno que aprende e ensina com sua vivência de mundo.

Para tanto, Paulo Freire propôs em seu método utilizar a cultura popular que se encontrava no meio social do aluno, sendo necessário portanto, organizar o pensamento do homem analfabeto, transformar seus pensamentos e visão sobre o universo em que ele se encontrava. Somente através do diálogo instigador existente entre professor e aluno isso poderia acontecer:

Paiva (1987) descreve criticamente esse momento histórico e educacional da época, que mudou a visão de educação voltada para grande parcela da população brasileira, que passa a escrever sua história como alunos, especialmente quando Paulo Freire implantou seu método de educação:

O método Paulo Freire para a educação de adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios (PAIVA, 1987, p. 251).

Paulo Freire preconizava a transformação da sociedade através do diálogo pedagógico. Paiva (1980) afirma que o diálogo empregado na forma de ensinar, conforme defendia Paulo Freire, era realmente tornar o homem servil e medroso, num homem capaz de intervir e participar usando para isso, a razão e a crítica.

Para Paulo Freire, o diálogo era um instrumento de combate da dominação e da massificação, sendo o caminho para as questões que envolvessem o ordenamento político da sociedade e em todos os sentidos de desenvolvimento

humano, propiciando a transformação interior dos indivíduos para que esses se tornassem sujeitos de sua própria alfabetização e não objetos.

Porém, conforme destaca Paiva (1987), o governo brasileiro no período entre os meses finais de 1963 e primeiros meses de 1964, sentiu-se amedrontado com o poder que a alfabetização realizada nos primeiros anos da década de 1960 por Paulo Freire, pudesse se tornar um processo político incontável a favor do povo, efeitos esses que seriam perigosos para a estabilidade do regime que estava prestes a se instalar no País.

Com a tomada do poder pelos militares, o chamado Golpe Militar, esse trabalho de alfabetização experimentou uma ruptura, porque o pensamento freiriano era encarado como uma ameaça à ordem instalada. Seguido pela extinção do Programa via Portaria 237 de 14 de abril de 1964, deu-se o exílio de Paulo Freire e a instauração de programas assistencialistas e conservadores para alfabetização de adultos (PAIVA, 2015). A proposta pedagógica dominante naquele momento desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo.

Os anos de 1961 a 1963 foram marcados pelo período de efervescência política e cultural e por um ambiente de reformas de base preconizadas pelo governo e pela organização e mobilização popular na vida política nacional. Em 1962, surge o primeiro Plano Nacional de Educação, organizado quando já estava vigente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961. Em 1966, foi feita uma nova revisão do Plano Nacional de Educação (PNE) "que se chamou Plano Complementar de Educação, que introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais" (PNE, 2000, p. 6). Esses aportes financeiros canalizados para a Educação de Jovens e Adultos tinham como objetivo o controle ideológico (PAIVA, 1987).

Em resposta à necessidade de redução do analfabetismo, foi criado, em 1967, pela Lei 5.379, de 15 de dezembro, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Para Paiva (1987), a implantação desse novo modelo de organização do ensino no Brasil, nos anos que se sucederam ao regime militar, ocorreu através das ações desenvolvidas pelo MOBRAL, com a incumbência de promover a educação dos adultos analfabetos e cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada.

O referido Movimento pauta-se no assistencialismo e conservadorismo. Com o MOBRAL, o governo assume o controle da alfabetização de adultos, atendendo um público entre 15 a 30 anos, é oferecida uma alfabetização funcional, apropriação de técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo. Esse Movimento não demonstrava nenhuma preocupação com a formação integral do homem. O MOBRAL assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. A realidade existencial não é questionada.

Em 1969, diante das pressões do governo militar, o MOBRAL afastou-se da proposta inicial, apresentando-se como um programa que contava com recursos significativos, mantendo rígido controle sobre a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos, assegurando, assim, os interesses políticos dos governos militares. Elementos como crítica e problematização, na educação de jovens e adultos propostos por Paulo Freire, perderam o seu lugar. As metodologias e o material didático esvaziaram-se quanto àqueles elementos.

Durante a década de 70, o movimento expandiu-se por todo o país, derivando o Programa de Educação Integrada (PEI), o qual era uma síntese do curso primário e possibilitava a continuidade de estudos. Neste mesmo período, foi implantado um projeto de educação via rádio, denominado Projeto Minerva. Todas as emissoras de rádio do país foram obrigadas a transmitir em determinado horário a programação educativa. Tal experiência teve como elementos negativos a oscilação de matrículas e as evasões durante o curso (CASCAVEL, 2008).

Reiterando a organização do MOBRAL nesse período, Beisiegel (1997) afirma que a partir de 1970, o MOBRAL atuou através do Programa de Alfabetização e do Programa de Educação Integrada, sendo este uma versão compactada das quatro séries do antigo ensino primário. Depois passou a atuar também mediante convênios celebrados com as Comissões Municipais e Secretarias de Educação e com outras entidades públicas e privadas.

Com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 5.692/71, que implantou o Ensino Supletivo, a educação de adultos recebe, pela primeira vez, a atenção governamental como uma tarefa contínua do sistema de ensino. O Artigo 24, alínea a diz: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”.

Assim, pode-se dizer que no contexto educacional, a legislação que, pela primeira vez, faz referência à EJA foi a LDB para o ensino de 1º e 2º graus nº 5692/71 e o Parecer 699/72, do Conselho Nacional de Educação, conforme segue:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71, ao estabelecer as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, não incluiu no Sistema de Ensino aqueles que não estudaram em idade considerada apropriada (dos 7 aos 14 anos). Criou, no entanto, um sistema de atendimento paralelo ao sistema de Ensino Regular. O Ensino Supletivo, nesse período, configurou-se em um subsistema do Ensino Regular e abrangia o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também a atualização. Os cursos podiam ser a distância (correio), com a certificação via exames, realizados em estabelecimentos oficiais ou não, sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. O Parecer 699/72 do Conselho Nacional de Educação, elaborado por Valnir Chagas, regulamentava o então ensino supletivo e lhe atribuía quatro funções: suplência, substituição compensatória do ensino regular via cursos ou exames, suprimento, complementação do inacabado por meio de aperfeiçoamento e atualização; aprendizagem e qualificação, que só teriam certificados de conclusão nas etapas de 5ª a 8ª séries ou 2º grau quando incluíssem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornassem equivalentes ao ensino regular (BRASIL, 2000).

Compreende-se, portanto, que esta modalidade de ensino foi regulamentada tendo as seguintes funções básicas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, mediante a oferta de cursos e exames supletivos (SOARES, 2001, p. 206).

Por um lado, esta organização pode ser vista como uma possibilidade de concluir antecipadamente os estudos para aqueles em que as condições de vida e de inserção no mercado de trabalho atuam como impedimento ou como dificuldade para frequentar o Ensino Regular, ainda que noturno. Por outro lado, abre a possibilidade para o abandono da escola, para que, no momento em que completar 15 anos, o adolescente possa obter certificado de conclusão do Ensino Fundamental, e aos 18 possa prestar exames para conclusão do Ensino Médio (SAVIANI, 1997, p. 214).

É importante ressaltar, que a organização curricular e a matriz do ensino supletivo seguiam a proposta curricular do ensino regular, porém de forma compactada, não denotando especificidade à população jovem e adulta no processo de escolarização. O ensino supletivo foi apresentado, em princípio, como uma

modalidade temporária, de suplência, para os que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e para os analfabetos. Porém, tornou-se uma forma de ensino permanente, de oferta necessária, considerando a crescente demanda (PARANÁ, 2006, p. 19).

De acordo com Macedo (2006), na década de 1980, com a abertura política e a redemocratização do país, os movimentos sociais foram impulsionados a prosseguir e a ampliar seus projetos de atendimento à demanda de EJA, porém, com a desvinculação de alguns municípios do MOBRAL, este movimento foi perdendo forças, e no ano de 1985, foi extinto definitivamente. Constatou-se poucos avanços durante o período de vigência do MOBRAL, sendo que, das quarenta milhões de pessoas que durante 15 anos frequentaram este movimento, apenas 10% foram alfabetizadas (PARANÁ, 2005, p. 13).

Com a extinção do MOBRAL, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, a qual passa a dar sustentação técnica e financeira às prefeituras municipais e instituições da sociedade civil que ofertavam educação básica para jovens e adultos. Seu período de vigência foi assinalado por um esgotamento das políticas públicas para jovens e adultos no âmbito do governo federal.

Macedo (2006) explica que a Fundação Educar, em vez de instituição de ação direta, atuou como órgão de fomento e de apoio técnico, representando, em muitos aspectos, a continuidade do MOBRAL e, em 1990 foi extinta. Para a escolarização básica de Jovens e Adultos, essa medida representou um marco no processo de descentralização, e novas propostas surgiram no cenário nacional. Observa-se, nesse contexto, uma diversidade de programas e de projetos com diferentes objetivos e concepções.

Na década de 90, o Brasil passou por um período de reformas educacionais, as quais tiveram seu início firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990.

As políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA têm seu início com a Constituição Federal de 1988, pois é ela que garante, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, visto que o artigo 208 diz que:

Art. 208. 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 (BRASIL,1988).

Observa-se, por meio deste texto a preocupação com aqueles que não tiveram condições de escolarização em idade própria. Para tanto, em cumprimento à Constituição Federal de 1988 a LDB Nº 9.394/96, define com mais clareza ao colocar a EJA como Modalidade da Educação Básica: “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” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a aprovação da Lei 9.394/96 representou um avanço significativo em termos de democratização do ensino, priorizando várias possibilidades educativas no processo de escolarização que se ampliaram, e tomaram forma educativa para compensar o tempo perdido por muitas pessoas que não frequentaram a escola em idade série compatíveis.

Porém, ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas nessa modalidade de ensino.

A EJA foi contemplada somente com a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB, que está em vigor desde janeiro de 2007, devendo perdurar até 2020. Ele foi regulamentado pela seguinte legislação: Medida Provisória nº 339, de 29 de dezembro de 2006; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 e Decreto nº 6.278, de 29 de novembro de 2007. Em linhas gerais, podemos afirmar que o FUNDEB vem seguindo em linhas básicas o FUNDEF, mas corresponde a um importante avanço, caracterizado pela ampliação da abrangência do fundo, pois:

[...] além do ensino fundamental de 9 anos, são beneficiários dos recursos do fundo a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio, a educação de jovens e adultos (EJA), nos meios tanto urbanos quanto rurais, a educação especial, a educação indígena e quilombola e também a educação profissional integrada ao ensino médio (Lei 11. 494/2007, Art. 10).

São destinatários dos recursos do FUNDEB, os Estados, Distrito Federal e Municípios que oferecem atendimento na Educação Básica. Embora reconheçamos esses avanços, Carvalho (2012) aponta que diversos autores acreditam que o FUNDEB ainda não resolve o problema do financiamento da educação. Para Saviani (2008b), por exemplo, seria necessário praticamente duplicar o valor destinado à educação (CARVALHO, 2012, p. 277).

Desse breve resgate da trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, é possível notar a predominância de campanhas e movimentos desenvolvidos, em geral, a partir da administração federal, com o envolvimento de organizações da sociedade civil com vistas à efetivação de propostas ambiciosas de eliminação do analfabetismo e formação de mão-de-obra em curtos espaços de tempo.

Verificamos, ao longo dos anos, que foram tímidos os avanços significativos, legais ou pedagógicos na educação de jovens e adultos. Houve ausência de políticas para ampliar a oferta, falta ou inadequação de materiais didáticos de apoio referentes a essa modalidade de ensino, e escasso empenho na formação inicial e continuada de professores para atuar nessa modalidade. No entanto, alguns municípios e estados têm assumido a responsabilidade pela Educação de Jovens e Adultos, reafirmando seu compromisso com essa parcela da população.

Na próxima seção trataremos sobre as CONFINTEAs, pois elas representaram em suas edições os principais avanços das políticas nacionais e internacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, seus principais objetivos e desafios a serem superados em médio e longo prazo.

2.2 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEAS)

Nesta seção, apresentaremos um histórico das edições das CONFINTEAs, enfatizando seus objetivos e proposições, buscando analisar o contexto das políticas

públicas pensadas internacionalmente, através das Conferências, e sua aplicabilidade no Brasil. Para realização da pesquisa referente às CONFINTEAs foi utilizado o documento disponibilizado no Portal do MEC: “CONFINTEAs - Breve Histórico” (BRASIL, s/d).

Com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, a CONFINTEA é realizada a cada 12 anos, desde 1949. As seis edições foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil. A crescente dimensão das CONFINTEAs foi acompanhada por um processo na preparação e mobilização das conferências e no necessário seguimento dos compromissos e metas estabelecidas pelos delegados nos anos que procederam ao evento.

A I CONFINTEA ocorreu em 1949, em Elsinore na Dinamarca, logo após a Segunda Guerra Mundial. Nessa época, havia uma preocupação com a necessidade de coletar e organizar informações sobre a Educação de Adultos. A primeira conferência, com o título “Educação de Adultos”, foi precedida por um encontro de consulta, em Paris, onde um pequeno número de especialistas internacionais se reuniu em novembro de 1948. Esse Grupo recomendou que dois conjuntos de documentos fossem preparados para a conferência: documentos de trabalho a serem produzidos pelo Secretariado da UNESCO, e relatórios elaborados pelos delegados nacionais. O Grupo recomendou, também, que fosse incluído nos documentos uma visão geral da educação de adultos no respectivo país e os programas, métodos e realizações mais característicos.

Participaram da I CONFITEA 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. O Brasil não participou desta conferência, embora tenha participado da Campanha em Beirute em 1948, e tenha sediado o Seminário Interamericano em 1949. Quatro comissões de delegados recomendaram que:

Os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; Fosse estabelecido uma educação aberta, sem pré-requisitos; Os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; Averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; A educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; Se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento (BRASIL, s/d, p. 1-2).

A II CONFINTEA foi realizada em 1963, em Montreal, Canadá, num período de múltiplas e complexas mudanças, sociais, econômicas e culturais no mundo ocidental. Nesse contexto e numa intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à Educação de Adultos se reuniram 47 Estados-membros da UNESCO, 2 Estados como observadores, 2 Estados Associados e 46 ONGs.

Cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos:

1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos;
2. Educação cidadã (*in civics*);
3. Lazer e atividades culturais;
4. Museus e bibliotecas;
5. Universidades;
6. Responsabilidade para com a educação de adultos;
7. Urbanização;
8. Educação das mulheres (BRASIL, s/d, p. 1-2).

Nesta II Conferência foi gerado como seu principal resultado a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos.

A III CONFINTEA foi realizada na cidade de Tóquio, Japão, no ano de 1972. Nesta Conferência estiveram presentes 82 Estados-membros, 3 Estados na categoria de observador, 3 organizações pertencentes às Nações Unidas e 37 organizações internacionais. Com ênfase nas temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, foram consideradas as premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar o enfrentamento mundial da não diminuição das taxas de analfabetismo.

Diante da constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral, adotou-se à ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extraescolar, envolvendo estudantes de todas as idades. O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

A IV CONFINTEA foi realizada em Paris, França, no ano de 1985, cujo tema principal foi “Aprender é a chave do mundo”, contou com 841 participantes de 112 Estados-membros, agências das Nações Unidas, representantes da Santa Sé, representantes dos Movimentos Africanos para a Liberação Nacional, Congresso Nacional da África do Sul (ANC), South West Africa’s People Organization (SWAPO), Palestine Liberation Organization (PLO), 12 representantes de organizações intergovernamentais, 59 representantes de ONG internacionais e 2 de outras instituições e fundações.

Esta conferência destacou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito, o aprender a ler e a escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, adequadas e com qualidade.

A V CONFINTEA, aconteceu na cidade de Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997. Esta conferência consta na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência. Ela acontece a partir de um amplo processo de consultas preparatórias (IRELAND, 2000, p. 15) realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva as ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

Sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, o evento contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes. Foi uma conferência onde a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação: por meio da liderança do ICAE e alianças com governos progressivos, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres (REPEM E GEO), mesmo que sem direito a voto.

Em 2009 foi a vez do Brasil sediar a VI CONFINTEA, realizada em Belém. A Conferência contou com a participação de 1.125 delegados de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministros e 16 embaixadores e delegados permanentes da UNESCO.

Os preparativos para a Conferência foram iniciados em 2007, dando sequência a cinco encontros regionais (Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste

e Tunis); a elaboração de relatórios nacionais e regionais; um relatório global, o Global Reporto Adult Learning and Education – GRALE; processos nacionais e regionais de mobilização promovidos por governos e sociedade civil.

A VI CONFINTEA procurou fortalecer o reconhecimento de aprendizagem e educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A meta primordial foi de harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais. Ela representaria uma oportunidade para avaliar como os compromissos assumidos em 1997 haviam sido implementados e produziria os meios para assegurar que os compromissos anteriores e atuais relativos à educação de adultos e à educação não formal fossem concretizados.

Os objetivos da Conferência foram:

Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação; Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EPT, ODM, UNLD, LIFE e DESD) e; Renovar o momentum e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação (BRASIL, s/d, p. 4)

No último dia da Conferência, foi assinado e aprovado o Marco de Ação de Belém, documento que constitui peça fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional. As recomendações do Marco de Ação de Belém oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa.

A realização da VI CONFINTEA propiciou a possibilidade de criação de políticas públicas sobre a EJA, ações educacionais que envolveram essa parcela da nação que tanto sofreu com os desarranjos educacionais em toda a história educacional desse país. Dentre as principais políticas públicas voltadas para educação básica no Brasil o PNE, consolidou também metas para a EJA, para que essa modalidade de ensino pudesse ser contemplada.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2000)

No cenário brasileiro podemos inferir que os desdobramentos dessa nova forma de conceber a EJA, estão contidos no Parecer de número 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 10 de maio do ano 2000, o referido Parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs para a EJA. No primeiro parágrafo de sua introdução, o Documento traz:

A Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998 e de cujas homologações, pelo Sr. Ministro de Estado da Educação, resultaram também as respectivas resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto (art. 9º, 1º, c, da Lei nº 4.024/61, com a versão dada pela Lei nº 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer. A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000).

Dessa forma, as DCNs para a EJA sistematizaram-se para fazer cumprir a LDB nº 9.394/96, que contempla a EJA, considerando a educação como direito social à cidadania. Nesse sentido, a mencionada lei determina:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

A EJA é também mencionada no Capítulo II, sendo compreendida como parte do ensino fundamental e médio. Na seção V desse Capítulo, o Art. 37 afirma:

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, consideradas 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 (BRASIL, 1996).

Sua organização definiu que a EJA seria ofertada nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com objetivos voltados para atender as especificidades das faixas etárias a serem beneficiadas por essa modalidade de ensino, estabelecendo as DCNs para a EJA e a reconhece como:

[...] 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 [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000).

O trabalho tem um lugar privilegiado na EJA, uma vez que é o universo dos alunos e, dessa forma, deve permear os conteúdos estudados e o currículo destinado à EJA.

[...]. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. [...] O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida (BRASIL, 2000).

De acordo com Ceratti (2007), o Parecer 11/2000 do CNE propõe que a EJA saia da condição de marginalidade na educação, seja no interior da unidade escolar, estigmatizada como responsável pelos altos índices de evasão, seja no interior das

secretarias de educação, pelo descompromisso, a exemplo das políticas educacionais da EJA vigentes até então. É preciso registrar também a ampla difusão e estudo desse documento nas escolas, sendo esse um momento histórico que se observa a possibilidade de concretização do que reza a CF de 1988 e na LDB de 1996 sobre a EJA, onde foram explanadas as conquistas e implicações dos artigos que lhes dizem respeito, os quais foram minuciosamente interpretados no panorama das políticas públicas.

É válido destacar que apesar de conquistas relacionadas ao aumento do atendimento aos jovens e adultos, a elaboração da Proposta Pedagógica das Escolas que ofertam esta modalidade de ensino, a elaboração da DCEs, as quais abordam sobre a organização da oferta de forma geral, como, processo ensino/aprendizagem, concepção de avaliação, entre outros aspectos, observa-se que ainda há dificuldades enfrentadas no interior das escolas, desde problemas de aprendizagem, evasão escolar, financeiro e até questões relacionadas à ordem administrativas.

Diante destes aspectos, se faz necessário, analisarmos os demais documentos que norteiam essa modalidade de ensino, no sentido de verificar o que está proposto para a EJA para os próximos anos. Nesta perspectiva na seção a seguir discutiremos o que determina o PNE no que se refere a modalidade de (EJA).

2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E AS PRINCIPAIS METAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PNE) - (2014–2024)

Nesta seção, abordaremos o Plano Nacional de Educação (PNE). Saviani (2008), considera que a principal medida de política educacional decorrente da LDB foi o PNE, e sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização de sua organização nacional, e de seu caráter operacional, pois implica na definição de ações (CARVALHO, 2012, p. 264).

O Plano Nacional de Educação – PNE é um instrumento da política educacional que estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça chave no direcionamento da

política educacional do país. A LDB, d com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, determinou a elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação (HADDAD, 2001).

O PNE está em consonância ao que está previsto no artigo 214 da CF de 1988, que tem a seguinte redação:

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 (BRASIL, 1988).

Além de estar previsto na CF 1988, o PNE foi um compromisso assumido na reunião de avaliação da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien, 1990) denominada Fórum Mundial de Educação (Senegal, Dakar, abril, 2000).

No ano de 2001, por meio da Lei nº 10.172, foi aprovado o PNE, o documento tem por objetivo assegurar a continuidade das políticas educacionais e articular as ações da União, estados e municípios. Segundo Carvalho (2012), o PNE:

Procura traduzir em termos de metas, diretrizes e estratégias de ação os princípios norteadores da educação nacional em cumprimento ao que determina o Art. 214 da Constituição Federal e os Artigos 9º, inciso I, 87, § 1º da Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este Artigo 87 da LDB não apenas preconiza o Plano Nacional de Educação (2001 – 2011), como também fixa o prazo de um ano, a partir de 20 de dezembro de 1996, para seu encaminhamento ao Congresso Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes (CARVALHO, 2012, p. 265).

O Plano está estruturado em seis partes, cada uma delas subdividida em três aspectos – diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas – como segue:

I – Objetivos e Prioridades

II – Objetivos e metas conforme os níveis de ensino

Educação Básica

a) Educação Infantil

b) Ensino Fundamental

c) Ensino Médio

Educação Superior

a) financiamento e Gestão da Educação Superior

III – Modalidade de Ensino

- a) Educação de Jovens e Adultos
- b) Educação a Distância e Tecnologias Educacionais
- c) Educação Tecnológica e Formação Profissional
- d) Educação Especial
- e) Educação Indígena
- IV – Magistério da Educação Básica
- V – Financiamento e Gestão
 - a) Financiamento
 - b) Gestão
- VI – Acompanhamento e Avaliação do Plano

Em termos gerais, o Plano tem as seguintes prioridades:

- a) elevação do nível de escolaridade da população;
- b) melhoria da qualidade de ensino;
- c) redução das desigualdades sociais e regionais no tocante a acesso e permanência;
- d) democratização da gestão do ensino público.

Porém, para muitos estudiosos da área, como afirma Carvalho (2012), o PNE não passa de uma “declaração de intenções”, tendo em vista que não define a fonte de recursos para a execução das metas, que é o principal meio para viabilizar as diretrizes e metas propostas.

Outro aspecto relevante a ser destacado, é o fato de ser um documento extenso, com muitas metas, o que dificulta o direcionamento quanto as questões primordiais, estas não eram mensuráveis e não apresentavam, por exemplo, punições para aqueles que não cumprissem o que foi determinado.

Segundo Valente e Romano:

[...] na década, através do esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto os recursos devem ser ampliados, anualmente, a razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano [...] (VALENTE; ROMANO, 2002 *apud* CARVALHO, 2012, p. 260-270).

Porém, a ampliação dos recursos públicos como previa o plano para 7% do PIB. Na versão que esteve em vigor de 2001 a 2010, a maioria dos municípios e estados brasileiros, não aprovaram legislações próprias que dessem garantia de aplicação de recursos para chegar em 2010, sem punições relativas ao descumprimento das ações previstas no PNE, e nem a União cumpriu com suas obrigações de ter investido os 7% do PIB na educação.

Dentre as mais importantes ações que o PNE (2001-2010) deveria contemplar, seria incluir crianças, jovens e adultos quanto o aumento de matrícula até 2010, em 100% no Ensino Fundamental de 9 anos e a oferta de atendimento aos alunos da EJA, porém as metas propostas não foram atingidas. Infere-se, portanto, que o país ainda detém grandes índices de analfabetismo, fruto da descontinuidade de políticas públicas para o setor.

Em 2008, após a realização da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) programou-se a realização de uma Conferência Nacional de Educação, que foi realizada em 2010, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), depois de ter suas bases estruturais e organizacionais preparadas por conferências de educação nos níveis municipal, intermunicipal, estadual e no Distrito Federal. O propósito era, ao final da Conferência, elaborar um documento que pudesse servir de diretrizes para a formulação do Plano Nacional de Educação e para a construção do Sistema Nacional Articulado (CARVALHO, 2012, p. 286).

Esse processo de elaboração do documento, teve a participação das redes públicas e privadas, municipais, estaduais e federal, contemplando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, segmentos sociais e entidades que atuam na área da educação e setores organizados da sociedade dispostos a contribuir para a melhoria da educação brasileira.

Segundo Carvalho (2012), os objetivos foram:

- 1) Construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação coerente com a visão sistêmica da educação;
- 2) Superar a fragmentação e a desarticulação hoje existentes no projeto educacional vigente no país;
- 3) Problematiza e aprofundar a discussão sobre a responsabilidade educacional, envolvendo questões amplas e articuladas como gestão, financiamento, avaliação e formação e valorização profissional, em detrimento de uma concepção meramente fiscalizadora e punitiva sobre os educadores;
- 4) Integrar todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar numa abordagem sistêmica, com vistas a consolidar os sistemas nacionais articulados de planejamento e gestão, de financiamento, de avaliação e de formação (inicial e continuada) dos trabalhadores em educação (CARVALHO, 2012, p. 286).

O tema central da Conferência foi: Construindo o Sistema Nacional Articulado: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação, dessa forma,

segundo Carvalho (2012) a Conferência teve como propósito propiciar os marcos para a construção de um plano nacional de educação com ampla participação da sociedade civil e política. A autora acrescenta que esse processo poderá possibilitar a problematização e o aprofundamento da discussão sobre a responsabilidade educacional, envolvendo questões mais amplas e articuladas como gestão, financiamento, avaliação e formação e valorização profissional.

Nesse contexto Saviani (2009c) levanta o seguinte questionamento:

Diante desse quadro, qual o significado da retomada dessa questão no atual contexto? Se esse fato não deixa de ser auspicioso, é forçoso também reconhecer que as dificuldades ainda persistem (SAVIANI, 2009c, *apud*, CARVALHO 2012, p. 288).

Além desta indagação proposta por Saviani, Carvalho (2012) também, propõe a reflexão de outro aspecto a ser considerado nesse sentido: Como vem se desenvolvendo a democratização da Educação no Brasil. Para análise desse aspecto faz-se necessário verificar alguns indicadores que dão a dimensão do acesso, permanência e sucesso dos estudantes no processo educativo.

Segundo os dados da educação brasileira apresentados no documento da CONAE,

[...] ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; as taxas de analfabetismo da área rural são, em média, quase três vezes maiores que as da área urbana; em 2005, a taxa de escolarização líquida de crianças de seis anos era de 62,9%; a taxa de frequência à escola da população de quatro a seis anos era de 77,6%; a taxa de escolarização das crianças de sete a quatorze anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%; quanto maior o nível de rendimento familiar *per capita*, maior a taxa de escolarização de crianças de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam apenas pouco mais de 30% dos de 18 a 24 anos, sendo que, destes, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de *escolarização líquida* no ensino médio era de 45,3% (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 48, *apud*, CARVALHO 2012, p. 288-289).

Diante desses aspectos, compreendemos que ainda estamos distantes da implementação de um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental.

Ao término dessa conferência foram criadas diretrizes que deram origem ao PNE de 2011, documento que organizou as prioridades para serem alcançadas nos próximos dez anos. As diretrizes que o PNE deveria contemplar e cumprir nesse período são:

1. Erradicar o analfabetismo.
2. Universalizar o atendimento escolar.
3. Superar as desigualdades educacionais.
4. Melhorar a qualidade de ensino.
5. Melhor formação profissional.
6. Promover a sustentabilidade socioambiental.
7. Ampliar a área tecnológica e científica.
8. Ampliar a aplicação de recursos públicos na educação.
9. Valorizar os profissionais da educação.
10. Propagar a igualdade, respeito à diversidade, ampliar a gestão democrática.

Também foram propostas 20 metas que devem ser alcançadas durante a década de 2011 a 2020:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 19: Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Como vimos anteriormente, para que o (PNE) aprovado e em vigência possa alcançar suas metas, é necessário que haja compromisso de todas as esferas governamentais com a fiscalização da sociedade brasileira, em prol da Educação. Nesse sentido, as metas 8, 9 e 10, destinadas para a Educação de Jovens e Adultos, objeto central desta pesquisa, continuam demandando as preocupações existentes, pois as dúvidas quanto ao êxito dessas metas são muitas, visto que ainda estamos distantes daquilo que foi estabelecido.

O Plano Nacional de Educação em vigência foi fruto do amplo debate ocorrido nas diversas etapas da CONAE de 2010 e ao longo de cada uma das fases de tramitação do Projeto de Lei no Congresso Nacional, sendo aprovado em 26 de junho de 2014, com período de vigência para os próximos dez anos, estabelece as diretrizes, metas e estratégias que deverão reger as iniciativas na área da educação nacional, tendo como função constitucional:

O PNE tem a função constitucional de articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) a ser instituído. Assim, reforça a necessidade de ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação nacional, direitos constitucionalmente consagrados, cuja garantia exige o trabalho contínuo e articulado das diferentes esferas de governo para a busca da equidade (BRASIL, 2016, p. 5).

Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, levando em consideração as especificidades, demandas e necessidades locais, considerando que:

As metas são nacionais, mas se concretizam no lugar onde vive o sujeito a quem o direito deve ser garantido. Por essa razão, um grande esforço colaborativo foi realizado entre o MEC, as secretarias

estaduais de educação e as representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com a participação intensiva dos conselhos e fóruns de educação para que cada estado e cada município pudesse receber o apoio necessário no processo de elaboração ou adequação dos planos de educação para seus territórios, em consonância com o plano nacional. Não foi um mecanismo desenhado apenas para o cumprimento da exigência legal, mas sim para a compreensão geral de que, sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social, o PNE não teria êxito (BRASIL, 2016, p. 5).

Dessa forma, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução, e ao final da década de vigência desse plano, espera-se que possa diminuir, em todo o território brasileiro, o quantitativo de pessoas que não concluíram seu processo de escolarização básica.

No capítulo seguinte apresentamos o Histórico da EJA no Estado Paraná, e no município de Cascavel, bem como a organização da EJA Ensino Fundamental – Fase I em Cascavel e, por fim, analisaremos o PME e o Monitoramento e Avaliação do mesmo, sendo este o objeto central dessa investigação.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a EJA no Estado do Paraná, e no município de Cascavel em particular, bem como a organização da EJA Ensino Fundamental – Fase I em Cascavel e, por fim, realizar uma análise do Plano Municipal de Educação (PME) e o Monitoramento e Avaliação do mesmo, identificando as perspectivas para a EJA no Município de Cascavel, com vistas a verificar se as políticas que estão sendo efetivadas no município atendem os objetivos que se esperam delas.

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ

Como vimos até aqui, a EJA é uma modalidade da educação básica, vinculada ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A oferta do Ensino Fundamental I é de responsabilidade dos Municípios, mas em caráter de excepcionalidade pode ser ofertado pelo Estado, assim como o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que são ofertados em:

Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), instituições de ensino estaduais que possuem o ato de autorização para a oferta da modalidade no período noturno e também por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDS), que são turmas vinculadas a um CEEBJA ou escola de EJA reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) (PARANÁ, 2017, p. 9)

Mesmo sendo uma garantia estabelecida pela LDB nº 9.394/96, a oferta de educação básica para jovens e adultos ainda é um grande desafio, considerando que a oferta de uma educação com características próprias e adequadas às reais necessidades e disponibilidades, dos jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores, no sentido de garantir condições de acesso e permanência, encontra obstáculo, sobretudo porque há recorrentes alterações no que diz respeito à condução de políticas públicas e visões ideológicas da organização e funcionamento da estrutura curricular desta modalidade de ensino.

No Paraná esta situação fica exposta especialmente em decorrência dos vários avanços e retrocessos observados nas últimas décadas. Neste exato momento (2020) a EJA na Rede Estadual está passando por várias mudanças, incluindo a alteração da organização em disciplinas para uma organização por módulos semestrais, porém, ainda não há documentos que fundamentam esta alteração.

A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologação pelo Ministério da Educação (MEC), em 20 de dezembro de 2017, foi definido um conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas em nível nacional, conforme consta no documento “Referencial Curricular do Paraná”:

O País definiu o conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas às crianças e jovens brasileiros inseridos no processo de escolarização na Educação Básica, especialmente, para as Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental até este momento histórico. Vale salientar que a etapa do Ensino Médio foi apresentada pelo MEC ao CNE em 3 de abril de 2018, o qual está realizando audiências públicas como forma de garantir ainda mais participação coletiva na construção do documento referente a última etapa da Educação Básica (PARANÁ, 2018, p. 5)

Dessa forma, percebemos que o documento não trata especificamente sobre a modalidade de EJA. No Ensino Fundamental, o Governo do Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), apresentou em 2019, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) em complemento ao já aprovado Referencial Curricular do Paraná em 2018. Sobre o processo de construção e efetivação do CREP a SEED destaca que:

No ano de 2019 a versão preliminar do CREP passou por um processo de consulta pública, recebendo contribuições e ajustes. Neste ano de 2020 ele passará a ser o documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e principalmente na elaboração dos Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula da Rede Estadual (PARANÁ, 2020).

O documento apresenta conteúdos essenciais para cada componente curricular e para cada ano do Ensino Fundamental, e sugestões de distribuição dos conteúdos durante o ano letivo. A intenção é fortalecer o apoio didático ao processo de ensino-aprendizagem, trazendo maior clareza dos conteúdos que darão suporte

para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, assim como consolidar o trabalho na rede estadual de ensino (PARANÁ, 2019).

No Ensino Médio as discussões estão em pleno andamento, buscando atender a Lei nº 13.415/2017 aprovada como uma forma de sistematizar vários outros documentos originados a partir da LDB 9.394/96. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, são exemplos das várias tentativas de mudança do Ensino Médio no Brasil. Contudo, a Lei 13.415/2017 pode ser considerada um marco negativo em se tratando de encaminhamentos e soluções, ao mesmo tempo que intensifica a representação de como o Ensino Médio é visto nos campos político e econômico.

Entre os pontos negativos destacam-se a subserviência à lógica mercantil, uma organização curricular baseada nas definições de competências e habilidades, fragmentação do Currículo, reconhecimento de “notório saber”, privatização por meio de parcerias, retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física e carga horária obrigatória destinada somente às disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, além de um direcionamento para padronização do Currículo por meio da BNCC.

Dessa forma, a EJA Ensino Fundamental II segue o CREP e a EJA Ensino Médio segue as Diretrizes para o Ensino Médio, mudando a metodologia de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA.

De acordo com informações no site da SEED, a EJA oferta novas turmas a cada início de semestre, e a matrícula deve ser feita nos meses de janeiro e julho. Os alunos que pretendem continuar seus estudos por meio da EJA precisam ter 15 anos completos para se matricularem no ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio.

Houve também tentativa de se mudar a oferta da EJA para forma semipresencial, porém ainda está em processo de discussão. O Fórum Paranaense de EJA, realizado em Londrina/PR, no ano de 2017, além de promover a integração entre os profissionais da educação que atuam nessa modalidade da educação básica, também teve como objetivo discutir esta temática e debater a necessidade da valorização da EJA 100% presencial.

Em 2019 a SEED elaborou uma proposta de oferta da educação de jovens e adultos de forma semipresencial, porém a proposta ainda está em discussão, o argumento apresentado no documento para tal mudança, é de que o estado do Paraná tem o pior índice de analfabetismo da região sul (5%), tendo também um aumento no número de analfabetos, conforme mostra o gráfico abaixo:

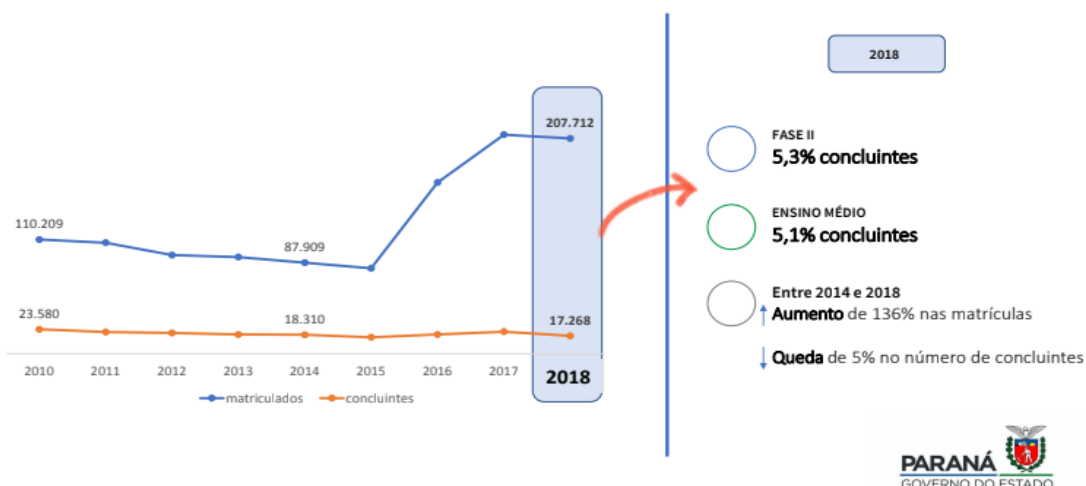
Figura 1 - Índices de analfabetismo do Paraná



Fonte: PARANÁ, 2019, p. 2.

O número de matrículas pode ser considerado grande, porém, há poucos concluintes, conforme Figura 2.

Figura 2 – Número de matriculados e concluintes das etapas



Fonte: PARANÁ, 2019, p. 5.

Em decorrência destes índices a proposta da SEED (2019) apresentou três possibilidades para realização da distribuição da carga horária, conforme Figura 3.

Figura 3 – Proposta de organização EJA Semipresencial

EJA Semipresencial - Propostas de organização

Presencial	EAD	Características
70%	30%	Aulas presenciais todos os dias Redução de 6 meses no tempo de curso
50%	50%	Aulas presenciais até 4 vezes por semana, com horário reduzido.
20%	80%	1 dia presencial na semana Trabalhadores sazonais (esta proposta já foi aprovada pelo CEE para o sistema prisional)

Fonte: PARANÁ, 2019, p.13.

Nesse contexto, ainda no ano de 2019 essa temática foi discutida em audiência pública na Assembleia Legislativa do Paraná, junto ao Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos e APP – Sindicato, mas continua em processo de discussão.

Essas mudanças, agravadas pela possibilidade da diminuição da carga horária, podem contribuir para a intensificação dos problemas no que se refere a oferta de uma educação de qualidade para jovens e adultos.

Estas reflexões contribuem para que haja preocupação com a EJA, pois as propostas pedagógicas dos cursos, muitas vezes não atendem a peculiaridade dos alunos desta modalidade de escolarização, especialmente porque a educação deve envolver políticas que atendam as reais necessidades de uma sociedade, não se restringindo, a interesses do campo educacional, mas principalmente, promoção de oportunidades de acesso a emprego, cultura e renda.

De acordo com os documentos em vigência no Estado do Paraná, os conteúdos devem ser articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada com o mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros. Destacamos que o principal diferencial reside em contemplar os encaminhamentos metodológicos das práticas pedagógicas da EJA, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA.

Segundo esse documento incorporado ao CREP, a organização metodológica deverá desenvolver-se vinculada a uma metodologia de ensino que favoreça a relação ação-reflexão-ação a partir da compreensão do perfil dos educandos, possibilitando, assim, que os educandos compreendam suas experiências e construam seu conhecimento (PARANÁ, 2017).

Desta forma, a organização metodológica das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais da EJA, deverão se pautar nos três eixos articuladores do currículo: cultura, trabalho e tempo. Nas relações entre cultura, conhecimento e currículo é oportunizada uma proposta pedagógica pensada e estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando – e sua função antropológica - que considera e valoriza a produção humana ao longo da história (PARANÁ, 2006).

Portanto, o currículo da EJA não deve ser entendido pela comunidade escolar como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados à realidade em que o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, e com o mundo do trabalho, a partir da contribuição das diferentes áreas/disciplinas do conhecimento (PARANÁ, 2017).

É de se destacar que as discussões apresentadas nesta dissertação estão pautadas predominantemente nos documentos organizados anteriormente ao anúncio do CREP e da Reforma do Ensino Médio, bem como da própria BNCC, uma vez que os novos documentos que orientarão a organização e funcionamento da EJA em todo o Brasil ainda estão em discussão. Neste ponto merece a observação sobre a ausência de uma liderança institucional encabeçada pelo Ministério da Educação, já que, infelizmente, o principal órgão definidor de estratégias, demandas e orientações educacionais no país, passa por um momento de instabilidade no que se refere ao gerenciamento e diálogo entre especialistas, entidades e representantes de professores e escolas, não apenas de EJA mas de todas as instâncias educacionais.

Analisando a trajetória das legislações que regulamentaram a EJA temos como ponto relevante o estabelecimento das Diretrizes Curriculares (DCEs) para a EJA, elaboradas entre os anos de 2003 e 2005, e tomadas como referência na construção da proposta pedagógica para o município de Cascavel, sendo que:

As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos orientam a organização curricular de todas as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino. O referencial para sua construção é o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos. Essas Diretrizes são resultado de uma construção coletiva, processo este que envolveu diferentes segmentos da rede pública de ensino, em amplas discussões, estudos e debates em diversas etapas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação. O documento compõe-se de um breve histórico e diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos; discussão sobre sua função social; perfil de seus educandos; eixos articuladores do currículo; concepção de avaliação e orientações metodológicas (PARANÁ, 2006, p. 9).

De acordo com as DCEs para a EJA, definiram-se os eixos articuladores da ação pedagógico-curricular, sendo, cultura, trabalho e tempo. Tais eixos foram definidos a partir da concepção de currículo, como processo de seleção da cultura e do perfil do educando da EJA.

O documento explica que, a cultura compreende a forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social, e por ser produto da atividade humana, não se pode ignorar sua dimensão histórica, considerando que no terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Assim, se a cultura abarca toda produção humana, inclui, também, o trabalho e todas as relações que ele perpassa, sendo que:

O trabalho compreende, assim, uma forma de produção da vida material a partir da qual se produzem distintos sistemas de significação. É a ação pela qual o homem transforma a natureza e transforma-se a si mesmo. Portanto, a produção histórico-cultural atribui à formação de cada novo indivíduo, também, essa dimensão histórica (PARANÁ, 2006, p. 32).

Arroyo (2001), afirma que a ênfase no trabalho como princípio educativo não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador para atender às demandas do industrialismo e do mercado de trabalho nem apenas destacar as

dimensões relativas à produção e às suas transformações técnicas (PARANÁ, 2006, p. 32).

O documento acrescenta que os vínculos entre educação, escola e trabalho situam-se numa perspectiva mais ampla, a considerar a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação (PARANÁ, 2006).

Sabemos que uma das razões pelas quais os educandos da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho, e cada educando apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, dos tempos e dos espaços escolares, para a busca de sua emancipação. Assim, o documento explica que:

Do ponto de vista da dimensão social, pode-se dizer que os educandos viveram e vivem tempos individuais e coletivos, os quais compreendem os momentos da infância, da juventude, da vida adulta, no contexto das múltiplas relações sociais. Na dimensão escolar, o tempo dos educandos da EJA é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos (PARANÁ, 2006, p. 33).

Dessa forma, de acordo com o documento, o tempo e o espaço são aspectos da cultura escolar, portanto, fazem parte da ação pedagógica, regulam e disciplinam educandos e educadores de diversas formas, conforme a escola ou mesmo conforme cada sistema educacional.

O documento também destaca que a organização dos tempos e dos espaços escolares interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação. Para essa explicação utilizam Arroyo (2001), destacando que pensar as práticas de significação que se devem gerar na escola prevê estar atento à dinâmica das relações sociais para “democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, bem como conduzir o educando a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação.

Em 2006 a EJA passou a ser ofertada com 100% de carga horária na forma presencial, totalizando 1.200 h ou 1.440 h/a para o Ensino Fundamental - Fase II e Ensino Médio. Tanto nos CEEBJAs quanto em suas APEDs, a matrícula é realizada por disciplina e a avaliação ocorre durante o processo. O educando continuou com a possibilidade de matricular-se durante todo o ano letivo, podendo ter frequência numa turma regular ou, caso contrário, poderia matricular-se na forma individual, e cursar de acordo com o tempo disponível (PARANÁ, 2006, p. 25).

A proposta pedagógico-curricular de EJA, vigente a partir de 2006, contempla cem por cento da carga horária total na forma presencial (1200h ou 1440h/a), com avaliação no processo. A matrícula do educando é feita por disciplina e pode se dar na organização coletiva ou individual. A organização coletiva se destina, preferencialmente, aos que podem frequentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido.

A proposta pressupõe, também, Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs), que são turmas de EJA em regiões com baixa demanda educacional, que não justificam a existência da estrutura de uma escola. Tais ações são voltadas a populações indígenas, ribeirinhas, remanescentes de quilombos, acampados e assentados rurais, dentre outros, nos turnos e horários necessários para cada comunidade.

Toda esta organização, portanto, como citado no início desta seção, passa por um momento de reorganização e reestruturação, o que reforça a importância desta discussão em âmbito municipal, pois compreendemos que as demandas são articuladas e dependem, necessariamente, de um aparelhamento pedagógico, formativo e documental que configuram o eixo norteador do trabalho do professor em sala de aula.

Diante deste cenário, refletir sobre como os municípios paranaenses e as escolas se preparam para as mudanças que vem ocorrendo é substância, principalmente para que os estudantes não sejam ainda mais prejudicados. Em artigo recente sobre os dados de matrícula no Ensino Médio, denominado “Ampliação do direito à educação no Brasil: O que aconteceu com o ensino médio?”, Silva (2017) apresenta dados interessantes sobre o tema. Apesar de fazer uma abordagem geral e não específica da EJA, o estudo traz dados interessantes. O Paraná, em especial, evoluiu pouco em comparação a outras unidades da

Federação, no que se refere ao número de matrículas. Entre 2009 e 2016 as matrículas cresceram apenas 2,8% enquanto os demais Estados da Região Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul, aumentaram 11,5% e 7,1%, respectivamente). O Estado de São Paulo – para citar exemplo fora da nossa região – apresentou taxa de crescimento de 8% nas matrículas e Mato Grosso 31,1%. Isso demonstra que além do problema da manutenção de estudantes na escola, o Paraná precisa criar dispositivos para atrair novas matrículas, já que o estado também acompanha o índice de cerca de 50% dos estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos fora da escola.

Outro indicativo a ser analisado é a diferença de matrículas e frequência entre alunos que frequentam os períodos diurno e noturno, especialmente em termos de evasão e abandono, já que a tendência também se agrava no período noturno. São desafios que necessitam de maior interesse de todos os envolvidos no processo: autoridades, especialistas, professores, alunos e comunidade. Não é uma agenda fácil. Por isso o desafio de aumentar o acesso e permanência de jovens e adultos à escola não é tarefa simples, pois requer primeiro que os estudantes frequentem e permaneçam na escola. Para isso é necessário ampliação de investimentos dos recursos públicos, mudanças nas estratégias de avaliação e uma adequação curricular que não esteja centrada exclusivamente em conteúdos voltados a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para empregabilidade. Assim a valorização e reorganização da EJA deve levar em conta a reflexão sobre o mundo do trabalho, reconhecendo que o grande desafio é construir a “travessia” na direção de uma formação integral do homem, reconhecendo os limites impostos pela sociedade contraditória e desigual.

3.1.1. Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE) 2015 – 2025.

No ano de 2014, o Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), a partir de orientações nacionais, articulou com os segmentos educacionais e setores da sociedade a organização das etapas para a elaboração ou reformulação dos PMEs, mobilizando os 399 municípios do estado, para a constituição de fóruns ou comissões municipais específicos para o desenvolvimento dessa ação, estabelecendo as etapas e prazos de acordo com a legislação vigente,

bem como, instituiu por meio do Decreto Estadual nº 12.728, o Comitê Gestor, vinculado ao Gabinete do Governador, composto por representantes titulares de instituições governamentais e não governamentais representativas de segmentos educacionais e setores da sociedade envolvidos com educação para elaboração do PEE 2015-2025 (PARANÁ, 2015, p. 14).

Em consonância com o PNE 2014-2024 o Estado do Paraná elaborou o Plano Estadual de Educação (PEE) Lei nº 18.492/2015, que apresenta o resultado de todas as etapas de elaboração e discussões e define as metas e estratégias necessárias para o atendimento às diferentes redes de ensino do estado do Paraná com o propósito de atender as demandas educacionais estaduais por uma educação de qualidade, garantindo, por exemplo, o acesso e permanência de estudantes na escola e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além disso, este documento propõe, dentre outras metas, a ampliação do financiamento público para a Educação Básica e Superior (PARANÁ, 2015, p. 14).

O Plano prevê, como diretrizes que orientam as metas e estratégias, a superação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da Educação, a formação para o trabalho e para a cidadania, a valorização dos profissionais da Educação, a promoção do princípio da gestão democrática da Educação pública e a aplicação de recursos públicos em Educação, conforme artigos nº 185 a 188 da Constituição do Estado do Paraná, além de outros recursos obtidos em regime de colaboração entre entes federados.

Dentre as 20 metas da estabelecidas para a educação, as metas que tratam especificamente da EJA, são:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Estado e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 97% e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste Plano.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, na forma integrada à Educação Profissional, nos ensinos Fundamental – Fase II e Médio.

O sistema de avaliação e acompanhamento das metas e estratégias constantes no PEE-PR tem como base as diretrizes estabelecidas na Lei Federal nº 13.005/2014, que aprova o PNE, e deverá ser realizado a cada dois anos, ao longo do período de vigência deste Plano. Participarão desse processo, a Secretaria de Estado da Educação e a da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o Conselho Estadual de Educação, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Paraná e o Fórum Estadual de Educação (PARANÁ, 2020, P. 96).

3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FASE I, NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

O município de Cascavel, por meio da SEMED iniciou a oferta da EJA no ano de 1971, ano em que o Governo Federal implantou o MOBRAL, cuja permanência se deu por 14 anos, sendo encerrado no ano de 1985. Com a extinção do MOBRAL, no ano de 1986, foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (FUNDAÇÃO EDUCAR) que através do Programa de Educação Básica (PEB) atendia às pessoas que necessitavam da Educação de Jovens e Adultos, durando até o ano de 1990 (CASCAVEL, 2008).

No ano de 1990, após a extinção da FUNDAÇÃO EDUCAR, a SEMED buscou junto ao Centro de Estudos Supletivos Professora Joaquina Mattos Branco de Cascavel (CESVEL), o Exame de Equivalência, objetivando certificar os alunos, que através do referido Exame, conseguiram concluir o curso de 1º a 4º série, ou seja, a Fase I do Ensino Fundamental (CASCAVEL, 2008).

Em 1992, o município de Cascavel, num acordo com o Estado do Paraná, passou a desenvolver o Projeto de Descentralização, em parceria com o CESVEL, projeto da Secretaria Estadual de Educação, do Departamento de Ensino Supletivo (DESU). Este projeto previa parceria entre o Estado e o Município:

[...] cabendo ao Estado a elaboração das matrizes para a reprodução dos módulos e a legalização da documentação e certificação dos alunos, e ao município caberia a reprodução dos módulos e materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do trabalho, bem como a contratação de professores, cursos de capacitação, aperfeiçoamento e assessoramento pedagógico (CASCAVEL, 2008, p.18).

No ano de 1993, o projeto teve continuidade, porém evidenciou-se uma redução na demanda de alunos, assim, foi realizada uma avaliação, e em função do resultado obtido, no ano de 1994 várias escolas foram desativadas. Diante disso, foram criados 10 núcleos de Ensino Supletivo, com turmas em locais estratégicos do município. Visando garantir um ensino de qualidade, a SEMED passou a realizar grupos de estudo ou cursos semanais aos professores que atuavam no projeto (CASCAVEL, 2008).

A partir do ano de 1995, o ensino passou a ser realizado por meio de módulos nas áreas do conhecimento, com eliminação de disciplinas no decorrer dos estudos. Nessa organização, os alunos concluíam seus estudos conforme sua disponibilidade de tempo, não havendo prazo para a conclusão do curso. Porém, tal forma de organização, ocasionou diversidade nos níveis de aprendizagem entre os alunos, resultando num distanciamento entre módulos e disciplinas (CASCAVEL, 2008).

Atendendo à solicitação da Secretaria de Ação Social, neste mesmo ano, através do Centro de Convivência dos Idosos, a EJA é ofertada à quatro turmas de idosos, na Escola Municipal Almirante Barroso. Até o ano de 1997, funcionaram várias turmas de EJA nos períodos noturno e matutino (CASCAVEL, 2008).

Em 1998, a pedido da Pastoral Carcerária de Cascavel, uma turma de EJA foi ofertada na 15ª Subdivisão Policial, com o intuito de alfabetizar e valorizar a vida, buscando desenvolver atitudes conscientes com relação à saúde e a sexualidade dos detentos, porém, projeto não teve continuidade no ano seguinte, considerando que, não havia segurança para o professor e as condições do espaço físico onde ocorriam as aulas eram precárias (CASCAVEL, 2008).

Segundo Nath e Orso (2004), no ano de 1998, a proposta pedagógica para a EJA, no município de Cascavel, passou a ser desenvolvida com base na Proposta Curricular – 1º Segmento do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos. Ela foi elaborada pela Ação Educativa (organização não governamental que atua na área de educação e juventude), juntamente com educadores experientes nessa modalidade de ensino, sendo que:

O planejamento das aulas é feito semestralmente pelo grupo de professores que atuam nas turmas de EJA, com base na Proposta Curricular, bem como na coleção Viver, Aprender, com o cuidado da adequação dos conteúdos à realidade do aluno. Tal planejamento ocorre em dois momentos. O primeiro, no grupo de estudos, com todos os professores e a coordenação pedagógica, que ocorre

quinzenalmente e/ ou mensalmente, conforme a necessidade. O segundo, nos grupos formados por escolas da mesma região, sendo geralmente de duas a cinco escolas, variando a frequência destes. Também na carga horária do professor está contemplada uma hora diária para organizar o seu plano de aula (NATH, ORSO, 2004, p. 9)

No que se refere aos programas de capacitação para os professores, Nath e Orso (2004) explicam que os professores da EJA participam de cursos proporcionados pela SEMED, havendo também os que são articulados com outras instituições que atuam em parceria com a Educação, como é o caso do Serviço Social da Indústria (SESI) e da Fundação Banco do Brasil, sendo em média um curso mensal, contemplando as áreas do conhecimento, com vistas à especificidade desta modalidade de ensino.

No que se refere ao processo de avaliação, considerando os resultados constatados nos anos anteriores a 1998, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, algumas modificações na forma de avaliação foram realizadas, a avaliação passou a ser processual e contínua, por meio de atividades diversificadas realizadas pelos alunos (CASCAVEL, 2008).

Luckesi (2008) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

Para Luckesi (2008) a função processual ou formativa é realizada durante o processo para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. A função formativa proporciona ao professor e aos estudantes as informações necessárias para corrigir as possíveis falhas, estimulando todos a continuarem o trabalho. Nessa fase a avaliação da aprendizagem se torna um processo contínuo que busca diagnosticar as dificuldades do aluno e, de posse desse conhecimento, o professor trabalha objetivando propiciar a superação das dificuldades. Nesse sentido, a avaliação destaca-se como a própria ação educativa, que tem importante papel mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1999, o CESVEL passou a denominar-se Centro de Educação Aberta Continuada e à Distância Professora Joaquina Mattos Branco (CEAD), sendo a

única instituição responsável pela regulamentação e certificação dos alunos. Até o ano de 2001, não ocorreram mudanças quanto ao funcionamento da EJA, foi dado continuidade aos trabalhos, com um aumento significativo da demanda de alunos. O Projeto de Descentralização perdurou até o final do ano de 2001 (CASCAVEL, 2008).

A partir do ano de 2002, a EJA passou a funcionar por meio do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA), sendo este:

Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – 1º Segmento do Ensino Fundamental, elaborado em parceria entre o Departamento de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado da Educação e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. O (PEJA) caracteriza-se como uma parceria entre Estado e Município para a oferta dos estudos equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em substituição ao Projeto de Descentralização de Estudos do 1º Segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos (CASCAVEL, 2008, p.19).

O referido projeto se constituiu em uma nova proposta dos estudos equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos em parceria entre Estado e Município, considerando que:

O PEJA apresentou a proposta de criação de um novo processo para a oferta desse segmento de ensino, permitindo o mapeamento dos alunos atendidos, ampliação da oferta e acesso às verbas públicas federais. O projeto se apresentava em duas etapas: preparatória e de certificação, esta última, realizada por meio do Exame de Equivalência (CASCAVEL, 2008, p.20).

A fim de localizar o leitor sobre o índice de analfabetismo nesse período no município de Cascavel, no ano de 2003 conforme dados do IBGE, havia no município cerca de 16.000 analfabetos, representando 6,2% da população total.

No ano de 2005 a SEED informou aos municípios do Estado do Paraná que o PEJA seria cessado no mês de dezembro do corrente ano, sendo necessário, portanto, que cada município implantasse um Programa Próprio para a oferta da EJA. Diante desta situação, a SEMED iniciou um intenso trabalho junto aos professores que atuavam na EJA, por meio de grupos de estudos e sistematização, visando à elaboração do Programa Próprio e de uma Proposta Curricular Específica para esta modalidade de ensino (CASCAVEL, 2008).

Cabe mencionar aqui, que em dezembro de 2006 foi criado pela Emenda Constitucional Nº 53/2006 e regulamentado pela Lei Nº 11494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com o objetivo de ampliar e redistribuir investimentos em educação, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O prazo para a entrega da versão preliminar do documento foi de aproximadamente três meses, dessa forma, a primeira versão do documento foi enviada a SEED no mês de agosto do ano de 2005. A partir desta data, por um período de aproximadamente dois anos de tramitação, a SEED fez as devidas análises e apontamentos, a SEMED por sua vez, realizou as adaptações e correções necessárias, e no dia 15 do mês de junho do ano de 2007, a proposta de Implantação do Programa Próprio foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná:

[...] a proposta de Implantação de Programa Próprio é aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através do Parecer Nº 392/07 e autorizado o funcionamento pela Secretaria de Estado da Educação, em 16 de julho de 2007, por meio da Resolução Nº 3.190/07. No documento enviado e aprovado, é autorizado também, o funcionamento do Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire - Ensino Fundamental – Fase I, criado através do Decreto Nº 7.160, de 20 de julho de 2006 (CASCAVEL, 2008, p. 20).

O Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire - Ensino Fundamental – Fase I, criado através do Decreto Nº 7.160, de 20 de julho de 2006, foi concebido com o objetivo de disponibilizar à todas as pessoas que não iniciaram ou não concluíram a Fase I do Ensino Fundamental, um local de atendimento contínuo, gerenciar todo o programa da EJA e ofertar a modalidade nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo às necessidades específicas dos alunos. Funciona como uma “Escola-Polo”, que será um apoio para as demais escolas – unidades escolares descentralizadas que ofertam a EJA (CASCAVEL, 2008).

A EJA, assim como todas as modalidades da educação, deve estar enquadrada nas orientações e normativas nacionais. Nesse contexto, as ações desenvolvidas no nível municipal, bem como a organização dos documentos

normativos específicos, devem estar sujeitas ao conjunto de orientações que são estabelecidas nacionalmente para a EJA. Esse conjunto de orientações está posto nos Planos Nacionais de Educação que são estruturados a partir de metas a serem alcançadas no período de dez anos a partir de sua vigência.

Em 9 de Janeiro de 2001 é elaborado o PNE lei nº 10.172, com vigência de 2001 a 2011, cujas metas para a Educação de Jovens e Adultos exaltam como preferência a erradicação do analfabetismo em sujeitos acima de 15 anos e que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental I em idade própria (SAVIANI, 2001).

Em consonância ao PNE lei nº 10.172 (2001-2011), o Plano Municipal de Educação de Cascavel, lei nº 3.886, foi elaborado em 2004 para estar em vigência entre 2004 e 2014, e também elenca um conjunto de metas a serem alcançadas no decênio ao qual se refere relatando, de forma detalhada, as medidas a serem tomadas para a erradicação do analfabetismo de Jovens e Adultos no município.

Como produto dessa construção e respondendo à meta 9 do PME de Cascavel (2004-2014), a SEMED de Cascavel elaborou, com a participação dos professores da EJA, um Programa Próprio com Proposta Curricular específica para esta modalidade de ensino, como citado anteriormente, o documento foi enviado para aprovação da Secretaria de Estado da Educação no mesmo ano. Após tramitações legais, em 2007, a proposta de Implantação de Programa Próprio foi aprovada pelo CEE do Paraná

A SEMED de Cascavel criou, então, por meio do Decreto n.º 7160, de 20 de julho de 2006, o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos (CMEBJA) Paulo Freire – Ensino Fundamental – Fase I, com o Programa Próprio de EJA e desde então, a EJA – Fase I é ofertada de forma presencial.

No ano de 2008, entrou em vigência o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase I. Sobre o processo de elaboração do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase I, a SEMED, justifica que:

A elaboração deste Currículo para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, emerge da necessidade de criar e implantar um Programa Próprio para a EJA, com vistas à superação do ecletismo presente nos diversos documentos que vêm sendo utilizados pelos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel e

assegurar uma base curricular unitária, orientadora da prática pedagógica (CASCAVEL, 2008, p. 05).

O documento traz que as reflexões e estudos acerca da EJA foram pautados em especialistas da área, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná, dentre outros documentos, destacando que o processo de elaboração envolveu a participação de professores da EJA, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas municipais que ofertam esta modalidade de ensino, tendo como coordenadores a equipe pedagógica da SEMED (CASCAVEL, 2008).

No que se refere a concepção teórico-metodológica do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase I, destaca-se como concepção norteadora do processo de ensino e aprendizagem:

[...] as contribuições do materialismo histórico dialético, que compreende o homem como sujeito, ao mesmo tempo produto e produtor de relações histórico-culturais. A partir dessa concepção, este Currículo busca situar a educação e os desafios pertinentes à especificidade do trabalho com o adulto da EJA na perspectiva da apropriação do conhecimento científico, ação necessária na construção de uma nova sociedade que emerge das contradições da sociedade vigente (CASCAVEL, 2008, p. 5).

De acordo com a concepção de homem e de sociedade implícita na citação acima, o Currículo indica os eixos cultura, trabalho e tempo como princípios norteadores do trabalho com a modalidade de EJA, considerando que:

Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido como a forma por meio da qual os homens produzem sua existência material e é elemento de mediação na produção dos bens simbólicos constituidores da cultura. O tempo é definido como eixo por conferir especificidade à EJA e é compreendido a partir de sua tripla dimensão: o tempo histórico-social, o tempo vivido pelo aluno e o tempo pedagógico (CASCAVEL, 2008, p. 06)

A constituição do PNE Lei nº 13.005/2014 (2014-2024) e do PME de Cascavel Lei nº 6.496/2015 (2015-2025) segue anunciando a busca por efetiva melhoria no campo educacional.

E em se tratando do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase I, está assegurado na meta VIII do PME de Cascavel (2015-2015) referente a EJA:

Art. 8º Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, bem como elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) a fim de diminuir a taxa de analfabetismo.

E na estratégia de número XII:

XII - Assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental - Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir de 2020. (Redação dada pela Lei nº 6869/2018)

No município de Cascavel a organização da oferta da EJA – Fase I é regulamentada pela Deliberação 003/2013 do CME de Cascavel, que delibera sobre Normas Complementares para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e suas Modalidades do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel. O capítulo XIII da Deliberação 003/2013 do CME de Cascavel, trata especificamente da EJA, na Seção I, nos artigos 123 e 124 sobre as Finalidades da EJA:

Art.123. A Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), destina-se àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, na idade própria, ou não tiveram a possibilidade de continuar os estudos, assegurando oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida, de trabalho, visando facilitar o acesso e a permanência do mesmo na Instituição de Ensino.

Art. 124. A Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel assegurará gratuitamente a oferta de Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), de forma presencial, na etapa correspondente ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano. (CASCVEL, 2013).

A Seção II, trata da Organização e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - Fase I:

Art.125. A Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA) é ofertada no Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire e nas Unidades Descentralizadas, de forma presencial, com organização coletiva e individual, equivalente aos anos iniciais do 1º ao 5º ano.

§ 1º A organização coletiva destina-se, preferencialmente, àqueles alunos que têm possibilidades de frequentar com regularidade as aulas, a partir de cronograma de aulas estabelecido em calendário escolar.

§ 2º A organização individual destina-se aos alunos trabalhadores que não têm possibilidade de frequentar as aulas com regularidade, devido às condições e horários alternados de trabalho ou outros fatores.

Art.126. O Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire é uma Instituição de Ensino - Polo, responsável pelo gerenciamento de todo o Programa Próprio de Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), devendo este solicitar à Secretaria Municipal de Educação a abertura ou cessação de turmas nas Unidades Descentralizadas.

§ 1º As Unidades Descentralizadas referem-se às Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino, empresas, organizações não-governamentais, entre outros segmentos, que ofertarem turmas de Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), sendo estas jurisdicionadas ao Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire.

§ 2º O Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, pode ofertar a Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA) na organização coletiva e/ou individual.

§ 3º Nas Unidades Descentralizadas a oferta da Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA) será somente na organização coletiva.

Art.127. Para abertura de turmas será observada a demanda mínima de alunos, conforme ato próprio da Secretaria Municipal de Educação, regulamentando e disciplinando o seu funcionamento.

Art.128. A Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA) será ofertada, preferencialmente, no período noturno, podendo ser ofertada também nos períodos matutinos e vespertinos.

Art. 129. Na organização da Educação de Jovens e Adultos – Fase I (EJA), atender-se-á:

- I - os princípios e as diretrizes que norteiam a educação nacional;
- II - os conteúdos mínimos da Base Nacional Comum;
- III - a adequação da proposta pedagógica às especificidades institucionais e ao perfil de sua demanda.

Art.130. A Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA) será estruturada por áreas do conhecimento, seguindo as orientações do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos - Fase I.

A Seção III trata da Carga Horária:

Art.131. A Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), na organização coletiva, será presencial e terá duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas distribuídas por, no mínimo, 2 (dois) anos letivos, em períodos semestrais, conforme matriz curricular, devendo a duração do ano letivo ser de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, independente do ano civil.

Art.132. A Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), na organização individual será presencial, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, distribuídas por, no máximo, 4 (quatro) anos letivos, organizados em períodos semestrais, conforme matriz curricular.

Parágrafo único. Caso o aluno não tenha concluído a Fase I neste período de tempo, terá que efetuar novamente sua matrícula, a partir do período subsequente ao que o aluno já concluiu.

A Seção IV, trata do Calendário Escolar:

Art.133. O calendário escolar para a Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA) será elaborado, anualmente e por semestre, sendo homologado pela Secretaria Municipal de Educação, ao final de cada ano letivo, anterior à sua vigência.

Parágrafo único. O calendário escolar atenderá ao disposto na legislação vigente, devendo garantir no mínimo 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar e 300 (trezentas) horas em cada um dos 4 (quatro) períodos, somando 1.200 (mil e duzentas) horas previstas para o curso presencial.

Art.134. As alterações do calendário escolar determinadas por motivos relevantes deverão ser comunicadas à Secretaria Municipal de Educação, em tempo hábil, para as providências cabíveis e homologação.

A Seção V, trata da Frequência:

Art.135. A organização coletiva deverá ser presencial, exigindo-se no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de frequência da carga horária prevista para cada um dos períodos.

Art.136. A organização individual exige 100% (cem por cento) de frequência presencial do aluno, na carga horária prevista.

Art.137. Será considerado desistente o aluno que se ausentar da Instituição de Ensino por mais de 26 (vinte e seis) dias letivos consecutivos, devendo efetuar nova matrícula, para dar continuidade aos estudos.

A Seção VI, trata da Matrícula:

Art.138. A matrícula na Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), destina-se àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ou não tiveram a possibilidade de continuar os estudos, em idade própria, respeitada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para iniciar esta Modalidade de Ensino.

Art.139. A matrícula será em todas as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum e por períodos, totalizando 4 (quatro) períodos de estudos.

Art.140. Para a matrícula dos alunos na Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), respeitar-se-á o resultado e a avaliação por processo de classificação, ou far-se-á mediante apresentação de Histórico Escolar ou declaração da Instituição de Ensino de origem, quando couber.

A Seção VII, trata da Transferência:

Art.141. Em caso de transferência, observar-se-á:

- I - a idade mínima requerida para a matrícula na Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA);
- II - os conteúdos mínimos da Base Nacional Comum;
- III - aproveitamento de estudos, quando este apresentar comprovante no ato da matrícula.

Art.142. Para as transferências recebidas do Ensino Fundamental de oito anos - Séries Iniciais, observar-se-á os seguintes critérios:

- I - 1ª série equivalerá ao 1º período;
- II - 2ª série equivalerá ao 2º período;
- III - 3ª série equivalerá ao 3º período;
- IV - 4ª série equivalerá ao 4º período.

Art.143. Para as transferências recebidas do Ensino Fundamental de Nove Anos - Anos Iniciais, observar-se-á os seguintes critérios:

- I - 1º ano e 2º ano equivalerá ao 1º período;
- II - 3º ano equivalerá ao 2º período;
- III - 4º ano equivalerá ao 3º período;
- IV - 5º ano equivalerá ao 4º período.

A Seção VIII, trata das Formas de Avaliação

Art.144. A avaliação deverá ser processual, contínua e cumulativa, condizente com a abordagem e encaminhamento metodológico específico para a Educação de Jovens e Adultos - Fase I (EJA), conforme previsto no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos - Fase I.

Art.145. Ao término de cada período (1º, 2º, 3º e 4º Períodos), a nota final será registrada em formulário próprio.

Art.146. O aluno com necessidades educacionais especiais será avaliado pelos conteúdos que seja capaz de desenvolver e não pelos limites que apresenta.

A Seção IX, trata da Promoção:

Art.147. O rendimento mínimo exigido para fins de promoção e certificação, deverá corresponder a 60% (sessenta por cento) do aproveitamento pedagógico dos conteúdos desenvolvidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, expresso pela nota mínima de 6,0 (seis vírgula zero).

Parágrafo único. A certificação a que se refere o caput deste artigo, dar-se-á quando o aluno concluir o 4º (quarto) período.

Art.148. Haverá retenção do aluno na organização coletiva, ao final do 1º, 2º, 3º e 4º Períodos, quando este não atingir a média 6,0 (seis vírgula zero), ou quando não tiver a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total dos dias letivos e das horas letivas de cada período.

Atualmente a SEMED realiza o gerenciamento das unidades escolares que ofertam EJA, no que diz respeito ao assessoramento pedagógico, à elaboração e correção das avaliações utilizadas para a classificação dos alunos, cabendo ao Centro Paulo Freire fazer o registro das Atas de Avaliação de Conhecimento e arquivamento dos documentos escolares de todos os alunos matriculados nesta modalidade de ensino.

A EJA – Fase I no município de Cascavel é ofertada no CMEBJA Paulo Freire – Ensino Fundamental – Fase I, no período matutino, vespertino e noturno, neste Centro há direção e coordenação pedagógica, e no período noturno é ofertada em nove Escolas Municipais distribuídas nas diferentes regiões do município, sendo: Escola Municipal Aníbal Lopes da Silva – Jardim Floresta; Escola Municipal Atílio Destro – Jardim Nova Itália; Escola Municipal José Henrique Teixeira – Bairro Morumbi; Escola Municipal Francisco Vaz de Lima – Bairro Interlagos; Escola Municipal Maria Tereza de Abreu Figueiredo – Bairro Santa Cruz; Escola Municipal Professora Maria Aparecida Fagnani Soares – Conjunto Riviera; Escola Municipal Professora Maria Fumiko Tominaga – Bairro Tarumã; Escola Municipal Professora Maria dos Prazeres Neres da Silva – Jardim União e Escola Municipal do Campo

Zumbi dos Palmares – Assentamento Valmir Motta, nas unidades descentralizadas a direção e coordenação pedagógica da escola também são responsáveis pelas turmas de EJA.

De acordo com os dados da Divisão de Documentação Escolar e Estatística, disponibilizados no Portal da SEMED de Cascavel, a EJA – Fase I encontra-se com 365 alunos matriculados no primeiro semestre deste ano.

Percebe-se que apesar da oferta, a procura é pequena. Se por um lado, existem condições bem mais amplas do indivíduo poder buscar essa modalidade de ensino e concluir a educação básica, por outro lado, ainda existe uma lacuna para ser investigada quanto as reais possibilidades dessa modalidade de ensino.

3.3 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A EJA NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

Antes de tratarmos a respeito do PME do município de Cascavel, faremos uma breve explicação sobre o que é o PME, com o objetivo de verificar se as recomendações do PNE foram efetivadas no processo de construção do PME do município de Cascavel.

O PME é uma política educacional, um conjunto de reflexões, intenções e ações, que respondem às demandas reais da educação do município. Embora o município deva investir prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, o PME deve abranger todas as etapas e modalidades da rede municipal, estadual, federal e privada, sendo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena.

De modo geral, o PME é o caminho para a construção das políticas públicas municipais de educação, ou seja, não é um plano de governo limitado a um mandato de prefeito, mas um plano de Estado com dez anos de duração e instituído por meio de lei municipal, articulada a uma legislação estadual e nacional. O PNE determina que todo município deve elaborar, reelaborar ou revisar o seu PME até 24/06/2015, nessa ocasião, o município de Cascavel já possuía um PME para o período de 2004-2014, porém a determinação do PNE é de que, mesmo os municípios que já possuísem um PME precisariam adequar seu texto ao PNE Lei 13.005/2014.

Dessa forma, cabe aos gestores de educação a iniciativa do processo de construção do PME. É importante ressaltar que o gestor não pode elaborar o plano sozinho, o papel do dirigente é instituir o Fórum Municipal de Educação (FME) e garantir a participação dos professores e funcionários de escolas, dos estudantes, das famílias, e de outros setores que compõem a educação do município, mas também, é preciso assegurar que a sociedade tenha participação efetiva, representada por diferentes atores como, vereadores, associações de bairro e entidades locais. Afinal, a educação deve ser ofertada a partir de princípios democráticos e participativos, assim o município deverá realizar uma Conferência Municipal de Educação para mobilizar a sociedade e debater o PME.

O diagnóstico é uma das etapas fundamentais do PME, é o ponto de partida. O diagnóstico vai traçar a realidade educacional do território municipal e irá apurar todos os dados sobre a evolução da população e das matrículas, bem como, as demandas de cada uma das regiões dentro do município, também devem ser considerados os recursos humanos, materiais e financeiros, afinal o PME abrangerá as redes municipal, estadual, federal e privada, os níveis de ensino, as etapas e modalidades.

Uma etapa muito importante é refletir sobre quais serão as metas e estratégias definidas no PME para que a educação no município avance. Antes de estabelecer as metas e estratégias no município, é necessário conhecer as 20 metas e respectivas estratégias do PNE para então articular a realidade do município, por esta razão o FME, deve ter cuidado ao definir as metas e elaborar as estratégias do PME, respeitando a capacidade orçamentária do município, bem como, buscar as oportunidades que o governo estadual tem para seu município. As metas e estratégias para a rede municipal estão relacionadas com as ferramentas de planejamento previstas no PPA na LDO e na LOA, verificada a compatibilidade do cronograma de ações, os recursos financeiros e a articulação com os governos estadual e federal, chega o momento do FME redigir o projeto de lei do PME. No caso de Cascavel o PME foi revisado, sendo necessário portanto, rever os dispositivos no corpo da Lei e do anexo do plano que possam conflitar com a legislação recente, ou com os novos dados da realidade municipal.

Com o texto do projeto de lei pronto e aprovado pelo FME ele deve ser encaminhado à Câmara Municipal, precedido com uma mensagem do Prefeito

explicando os motivos da importância e dos principais conteúdos do PME. Durante o acompanhamento na tramitação da Câmara Municipal é necessário manter a mobilização permanente dos membros do FME. Após a aprovação o FME é responsável por organizar metodologias de monitoramento das ações e estratégias e de avaliação da implementação das metas. E por fim, é imprescindível que o FME constitua uma equipe técnica de acompanhamento e avaliação que implante um banco de dados tanto para renovação dos diagnósticos, quanto para o acompanhamento das estratégias e ações. A cada dois anos o FME deverá convocar uma nova Conferência Municipal de Educação para acompanhar os resultados das ações implementadas e verificar se as metas foram ou serão alcançadas, é importante sincronizar esse processo com a LOA, LDO e PPA¹.

Dessa forma, o PME constitui-se numa construção coletiva, envolvendo os segmentos educacionais dos municípios, participando e propondo novas formas de pensar a educação a partir do contexto nacional, da legislação educacional e das necessidades e desafios que constantemente são apresentados pela sociedade, conforme é exposto no PME do município de Cascavel (2004-2014):

Tendo suas origens a partir da edição do Plano Nacional de Educação, que determina que cada município construa seu Plano Municipal a partir dos pressupostos, diretrizes e metas do PNE, este Plano se constitui não apenas no cumprimento da lei, mas numa grande necessidade do Município, pois sua elaboração permitiu repensar a trajetória da educação em Cascavel na sua totalidade e projetar a década da educação, coerente com os anseios da população, alicerçado a toda conjuntura social, política, econômica e cultural nas esferas governamentais do país como um todo (CASCAVEL, 2004, p. 5).

3.3.1. O Plano Municipal de Educação de Cascavel (2015-2025)

O PME em vigência no município de Cascavel (2015-2025) é um documento elaborado com a participação social, por meio de Grupos de Trabalho, sendo que o documento base teve divulgação em meio eletrônico. As instituições de educação básica realizaram estudos e os Grupos de Trabalho apresentaram o documento base no Seminário de Socialização das Metas e Estratégias, passando por seis

¹ Informações obtidas através do vídeo www.convivaeducacao.org.br.

audiências públicas, até ser aprovado na II Conferência Municipal de Educação, sendo encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME) e, posteriormente, ao Executivo Municipal e ao Legislativo, sendo sancionado no dia 24 de junho de dois mil e quinze, como Lei Municipal nº 6.496/2015 (CASCAVEL, 2016).

O artigo segundo do PME (2015-2025), apresenta as diretrizes do PNE que orientam as metas e estratégias do PME de Cascavel, sendo elas:

- I - a erradicação do analfabetismo;
- II - a universalização do atendimento escolar;
- III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - a melhoria da qualidade da educação;
- V - a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - a valorização dos profissionais da educação;
- X - a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade sociocultural e étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental.

O artigo terceiro, estabelece que as metas previstas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por uma Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo Municipal, com a participação das seguintes instâncias:

- I - Secretaria Municipal de Educação (SEMED - Cascavel);
- II - Conselho Municipal de Educação (CME);
- III - Fórum Municipal de Educação de Cascavel;
- IV - Câmara de Vereadores.

O artigo quarto destaca que caberá ao gestor municipal, no âmbito de suas competências, a adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PME de Cascavel.

O artigo quinto determina que o Poder Executivo instituirá os mecanismos necessários para o acompanhamento das metas e estratégias do PME sob a coordenação da Comissão mencionada no artigo terceiro da referida Lei.

De acordo com o artigo sexto, compete à Rede Pública Municipal de Ensino o Monitoramento e Avaliação do PME:

- I - monitorar e avaliar anualmente os resultados da educação;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e cumprimento das metas;
- III - divulgar anualmente os resultados do monitoramento e das avaliações.
- IV - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (Redação acrescida pela Lei nº 6869/2018)

O artigo sétimo determina que ao FME compete acompanhar o cumprimento das metas do PME e a incumbência de colaborar na organização das Conferências Municipais de Educação, que deverão ocorrer a cada dois anos (Redação dada pela Lei nº 6869/2018).

De acordo com o artigo oitavo, a meta progressiva do investimento público em educação prevista no PME Cascavel será avaliada no quarto ano de vigência, e poderá ser ampliada por meio de Lei para atender as necessidades financeiras, em cumprimento das metas previstas no Anexo desta Lei, sendo o gestor municipal o responsável pela adoção de medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas no PME (Redação dada pela Lei nº 6869/2018).

No artigo nono consta que o Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação e os Planos de Gestão Escolar das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil deverão ser elaborados ou adequados em conformidade ao PNE e ao PME de Cascavel, para que as metas e as estratégias sejam cumpridas na próxima década, em no máximo um ano após a aprovação do PME.

O artigo décimo determina que o PPA, as Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Anual do Município deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

O artigo décimo primeiro, determina que o Município criará mecanismos para ampla divulgação do PME aprovado por esta Lei, assim como dos resultados do acompanhamento realizado com total transparência à sociedade.

O artigo décimo segundo determina que até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência do PME, o Poder Executivo encaminhará à Câmara de Vereadores o projeto de lei referente ao PME, a vigorar no próximo decênio.

A meta VIII do PME de Cascavel 2015-2025 refere-se a EJA, que é o nosso tema em questão, sendo:

Art. 8º Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, bem como elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) a fim de diminuir a taxa de analfabetismo.

Seguem descritas, a seguir, as vinte e uma estratégias que objetivam o cumprimento da meta VIII, referente à EJA no município de Cascavel:

I - assegurar a criação de cadastro para levantamento de dados por região, para busca ativa da população com 15 (quinze) anos ou mais em situação de analfabetismo, em parceria com as Secretarias Municipais de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social, visando o ingresso ou o retorno dessas pessoas à escola e, conseqüentemente, a diminuição da taxa de analfabetismo funcional e absoluto, a partir da aprovação do PME - CVEL;

II - implementar mecanismos, em regime de colaboração, entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, para combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME - CVEL;

III - assegurar a formação continuada para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a ser ofertada no período noturno, em consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental - Fase I, a partir da aprovação do PME - CVEL;

IV - assegurar a realização de chamadas públicas regulares para a Educação de Jovens e Adultos, com a imprensa local, Secretarias Municipais de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social, da Secretaria Estadual de Educação e da sociedade civil organizada, promovendo a busca ativa, visando a erradicação do analfabetismo, a partir da aprovação do PME - CVEL;

V - assegurar no calendário escolar, evento para a entrega dos certificados aos alunos concluintes da Educação de Jovens e Adultos - fase I, como forma de valorização e incentivo à continuidade dos estudos, a partir da aprovação do PME - CVEL;

VI - assegurar para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino o acesso à capacitação tecnológica para alunos e professores, a partir da aprovação do PME - CVEL;

VII - implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica, na vigência do PME - CVEL;

VIII - assegurar a distribuição de material didático específico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, garantindo atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncional e professor de apoio pedagógico) e formação continuada aos professores, conforme legislação vigente, a partir da aprovação do PME - CVEL;

IX - garantir equipe multiprofissional de atendimento educacional especializado em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social, que deverão dispor de profissionais para orientar os professores e atender os alunos jovens e adultos que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a partir da aprovação do PME - CVEL;

X - fomentar em regime de colaboração entre os entes federativos, o acesso e a aquisição de instrumentos que garantam a ampliação da produção de livros acessíveis para alunos deficientes visuais da Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XI - assegurar a distribuição gratuita de material escolar para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XII - assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental - Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XII - assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental - Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir de 2020. (Redação dada pela Lei nº 6869/2018)

XIII - assegurar e implementar ações com a Secretaria Municipal de Saúde e as Instituições de Ensino Superior para o atendimento oftalmológico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como o fornecimento gratuito de óculos, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XIV - articular com os segmentos empregadores da iniciativa privada, a compatibilização da jornada de trabalho dos alunos, com o horário da escolarização da Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XV - incentivar a participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em atividades recreativas, culturais e esportivas, em parceria com as Secretarias Municipais de Cultura, Assistência Social, Esporte e Lazer, entre outras, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XVI - garantir a segurança permanente nas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XVII - assegurar o acompanhamento da equipe pedagógica escolar no turno da oferta da Educação de Jovens e Adultos, bem como o

espaço físico, os equipamentos e os mobiliários adequados, mantendo a acessibilidade e o padrão de qualidade, na vigência do PME - CVEL;

XVIII - construir a sede própria para o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, mantendo o padrão de qualidade, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XIX - garantir o fornecimento e o preparo da alimentação escolar por profissionais da área para o atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, mantendo os dispostos no Programa Nacional de Alimentação Escolar, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XX - fomentar a adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada - PROEJA FIC, e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na modalidade Formação Inicial e Continuada - FIC, a partir da aprovação do PME - CVEL;

XXI - garantir a continuidade do atendimento na Educação de Jovens e Adultos aos adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida, a partir da aprovação do PME - CVEL.

3.3.2. Acompanhamento e Avaliação do PME de Cascavel (2015-2025)

De acordo com o Caderno de Orientações para o Monitoramento e Avaliação dos PME's, o PNE tem a função constitucional de articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) a ser instituído, reforça a necessidade de ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da educação nacional, cuja garantia exige o trabalho contínuo e articulado das diferentes esferas de governo para a busca da equidade, para tanto, destaca que:

As metas são nacionais, mas se concretizam no lugar onde vive o sujeito a quem o direito deve ser garantido. Por essa razão, um grande esforço colaborativo foi realizado entre o MEC, as secretarias estaduais de educação e as representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com a participação intensiva dos conselhos e fóruns de educação para que cada estado e cada município pudesse receber o apoio necessário no processo de elaboração ou adequação dos planos de educação para seus territórios, em consonância com o plano nacional. Não foi um mecanismo desenhado apenas para o cumprimento da exigência legal, mas sim para a compreensão geral de que, sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social, o PNE não teria êxito (BRASIL, 2016).

Assim, inicia-se a fase de execução e acompanhamento dos planos em vigência, o que requer esforço político, financeiro e tomada de decisões. Para

acompanhar sistematicamente o cumprimento das metas, a Lei do PNE aponta para a necessidade do monitoramento contínuo e das avaliações periódicas, com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social (BRASIL, 2016).

A SEMED, através do Decreto de nº 13.513/2017 e 13.797/2017, instituiu e nomeou a Comissão de Monitoramento e Acompanhamento Contínuo e Avaliações Periódicas do Plano Municipal de Educação de Cascavel para a Gestão (2015-2025).

Analisando o Monitoramento e Acompanhamento Contínuo e Avaliação do (PME) de Cascavel referente ao ano de 2016², a Comissão do Fórum Permanente de Educação nomeada pelo Decreto nº 12.847/2016 organizou o III FME de Cascavel, realizado nos dias 25 e 26 de agosto de 2016, com o objetivo de avaliar as estratégias do PME e dialogar sobre o ensino superior.

Em abril e maio de 2017 foram oficializadas as instâncias de representação da Comissão de Acompanhamento e Monitoramento do PME e por meio das respostas das indicações de representantes, foram nomeados os membros pelo Decreto nº 13.513, de 19 de maio de 2017. Dessa forma, a Comissão iniciou os trabalhos de estudo e acompanhamento da execução e monitoramento do cumprimento das Metas e Estratégias do PME de Cascavel, para o decênio 2015-2025.

Os membros da Comissão nomeada pelo Decreto nº 13.513/2017 elaboraram o relatório bianual 2016-2017, considerando as discussões encaminhadas no III FME de Cascavel e a atuação da Comissão no ano de 2017, por meio de reuniões extraordinárias e análise dos dados disponibilizados pela SEMED.

A Comissão informou que, em virtude da troca de gestão municipal, acrescentou aos dados do ano de 2016 e a previsão/organização das metas que foram desenvolvidas em 2017.

A metodologia de análise foi realizada de modo comparativo entre os dados e a descrição em relação à realidade educacional do município de Cascavel e o diagnóstico do PME (2015-2025), por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Em relação ao Monitoramento e Avaliação do PME referente ao ano de 2017, no que diz respeito à meta referente à EJA, a Comissão apontou que não foi

² Conforme informações obtidas no primeiro Relatório Técnico de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Cascavel, de 10 de novembro do ano de 2017.

possível desenvolver indicador para organização desta meta, pois não possuíam projeções atualizadas sobre a taxa de alfabetismo no município. Após as discussões no Grupo de Trabalho, a Comissão de Monitoramento e Acompanhamento Contínuo e Avaliações Periódicas do PME, verificou que a Lei Municipal nº 6.496, de 24 de junho de 2015, que aprova o PME de Cascavel, apresentou inconsistência nas estratégias das Metas II – Ensino Fundamental, IV – Educação Especial, VIII – Educação de Jovens e Adultos, X – Valorização dos Profissionais do Magistério, XI – Valorização dos Profissionais da Educação não docentes, XII – Formação Continuada para os Profissionais da Educação e do Magistério, XIII – Gestão Democrática e XIV – Financiamento da Educação, no que tange ao estabelecimento de prazos.

A Comissão do FME de Cascavel, nomeada pelo Decreto nº 13.518/2017 aprovou a Nota Técnica nº 02/2017 e encaminhou para a III Conferência Municipal de Educação de Cascavel, realizada pela SEMED, CME e FME, com a participação da comunidade educacional e sociedade civil organizada, realizada nos dias 09 e 10 de novembro do ano de 2017.

Na plenária da III Conferência Municipal de Educação de Cascavel, foi aprovada a nota técnica 02/2017 com a seguinte redação:

Segundo as orientações dos Documentos “Planejando a Próxima Década” e “Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação” (BRASIL, 2014), no que tange a implementação do Plano Municipal de Educação de Cascavel e o estabelecimento de prazos para que sejam alcançados em um determinado período, contribuindo para a Comissão e a sociedade civil acompanhar, avaliar e mensurar o alcance das estratégias em relação aos prazos, sugerimos a alteração das estratégias em relação aos prazos, conforme segue: Estratégia XX – onde se lê: “assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir da aprovação do PME - CVEL”, leia-se: Assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir de 2020 (PME 2015-2025 – Alteração XIX).

De acordo com os apontamentos da Comissão, a alteração: “a partir da aprovação” para “a partir de 2020”, justifica-se que a ampliação da Rede Municipal nos últimos anos, se faz necessário antes da reestruturação realizar formação continuada específica para estes, com vistas ao conhecimento e análise do Currículo, bem como após aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é necessário estudo e diálogo com a Rede Pública Municipal de Ensino, para organizar, por meio de comissão estudo e análise sobre a reestruturação do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, garantindo sua concepção teórica e metodológica.

As Notas Técnicas foram divulgadas no Portal da SEMED e aos Conselhos de Políticas Públicas, Promotoria de Educação, Escolas, Centro Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Conselhos Escolares e Associações de Pais, Professores e Servidores (APPS's), sendo que as mesmas foram aprovadas na Plenária da III Conferência Municipal de Educação de Cascavel.

Ao longo do monitoramento realizado nos anos de 2016 e 2017, o grupo de trabalho realizou a seguinte recomendação: “acompanhar e realizar a busca ativa da EJA e coletar os dados para auxiliar nos indicadores municipais”.

Em relação ao Monitoramento e Avaliação do PME realizado no ano de 2018, no que diz respeito à meta referente à EJA, no segundo Relatório Técnico, a Comissão apontou mais uma vez que não foi possível desenvolver indicador para organização desta meta, devido à falta de projeções atualizadas sobre a taxa de analfabetismo, porém foi realizado o monitoramento e a avaliação das vinte e uma estratégias que objetivam o cumprimento da meta VIII.

Na sequência, segue a apresentação do monitoramento e avaliação realizada pela Comissão de Monitoramento e Acompanhamento Contínuo e Avaliações Periódicas do PME de Cascavel no ano de 2018. Num primeiro momento, serão apresentadas as estratégias que foram atingidas em totalidade, na sequência as que foram atingidas parcialmente e por fim, as estratégias ainda não atingidas.

De acordo com a avaliação e o monitoramento realizado no ano de 2018, das vinte e uma estratégias, sete foram atingidas em totalidade sendo as apresentadas a seguir:

III - assegurar a formação continuada para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a

ser ofertada no período noturno, em consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental - Fase I, a partir da aprovação do PME – CVEL;

IV - assegurar a realização de chamadas públicas regulares para a Educação de Jovens e Adultos, com a imprensa local, Secretarias Municipais de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social, da Secretaria Estadual de Educação e da sociedade civil organizada, promovendo a busca ativa, visando a erradicação do analfabetismo, a partir da aprovação do PME – CVEL;

V - assegurar no calendário escolar, evento para a entrega dos certificados aos alunos concluintes da Educação de Jovens e Adultos – fase I, como forma de valorização e incentivo à continuidade dos estudos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

X - fomentar em regime de colaboração entre os entes federativos, o acesso e a aquisição de instrumentos que garantam a ampliação da produção de livros acessíveis para alunos deficientes visuais da Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XI - assegurar a distribuição gratuita de material escolar para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XIX - garantir o fornecimento e o preparo da alimentação escolar por profissionais da área para o atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, mantendo os dispostos no Programa Nacional de Alimentação Escolar, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XXI - garantir a continuidade do atendimento na Educação de Jovens e Adultos aos adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida, a partir da aprovação do PME – CVEL.

No que se refere as estratégias atingidas de forma parcial, foi possível perceber que dez estratégias ainda não foram atingidas em sua totalidade, sendo:

I - assegurar a criação de cadastro para levantamento de dados por região, para busca ativa da população com 15 (quinze) anos ou mais em situação de analfabetismo, em parceria com as Secretarias Municipais de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social, visando o ingresso ou o retorno dessas pessoas à escola e, conseqüentemente, a diminuição da taxa de analfabetismo funcional e absoluto, a partir da aprovação do PME – CVEL;

II - implementar mecanismos, em regime de colaboração, entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, para combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

VI - assegurar para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino o acesso à capacitação tecnológica para alunos e professores, a partir da aprovação do PME – CVEL;

VII - implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica, na vigência do PME – CVEL;

VIII - assegurar a distribuição de material didático específico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência e

transtornos globais do desenvolvimento, garantindo atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncional e professor de apoio pedagógico) e formação continuada aos professores, conforme legislação vigente, a partir da aprovação do PME – CVEL;

IX - garantir equipe multiprofissional de atendimento educacional especializado em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social, que deverão dispor de profissionais para orientar os professores e atender os alunos jovens e adultos que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XII - assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental - Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir de 2020;

XV - incentivar a participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em atividades recreativas, culturais e esportivas, em parceria com as Secretarias Municipais de Cultura, Assistência Social, Esporte e Lazer, entre outras, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XVI - garantir a segurança permanente nas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XVII - assegurar o acompanhamento da equipe pedagógica escolar no turno da oferta da Educação de Jovens e Adultos, bem como o espaço físico, os equipamentos e os mobiliários adequados, mantendo a acessibilidade e o padrão de qualidade, na vigência do PME – CVEL;

Seguem descritas abaixo as estratégias que ainda não foram atingidas de acordo com o Monitoramento e Avaliação do PME de Cascavel:

XIII - assegurar e implementar ações com a Secretaria Municipal de Saúde e as Instituições de Ensino Superior para o atendimento oftalmológico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como o fornecimento gratuito de óculos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XIV - articular com os segmentos empregadores da iniciativa privada, a compatibilização da jornada de trabalho dos alunos, com o horário da escolarização da Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XVIII - construir a sede própria para o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, mantendo o padrão de qualidade, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XX - fomentar a adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC, e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na modalidade Formação Inicial e Continuada – FIC, a partir da aprovação do PME – CVEL;

No relatório de monitoramento e avaliação do PME do ano de 2017, não foi apresentada a avaliação das estratégias detalhadamente, dessa forma, no ano de 2018 a comissão de monitoramento e avaliação elaborou dois gráficos para comparar as mudanças ocorridas em relação ao ano anterior. De acordo com os gráficos abaixo, registrados no Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME de Cascavel/PR (2015-2025), no ano de 2018, é possível realizar um comparativo no que se refere ao cumprimento das estratégias no ano de 2017 e 2018, onde percebemos que houve avanços no que se refere ao cumprimento das estratégias. As estratégias atingidas em totalidade aumentaram de quatro para sete, as atingidas parcialmente diminuíram de doze para dez, sendo que duas dessas passaram a ser atingidas em totalidade, e quanto às não cumpridas diminuíram de cinco para quatro, conforme conseguimos analisar nos gráficos abaixo, organizados pela comissão de monitoramento e avaliação do PME:

Figura 4 – Apresentação gráfica geral da Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal da Educação de Cascavel/PR 2015-2025.

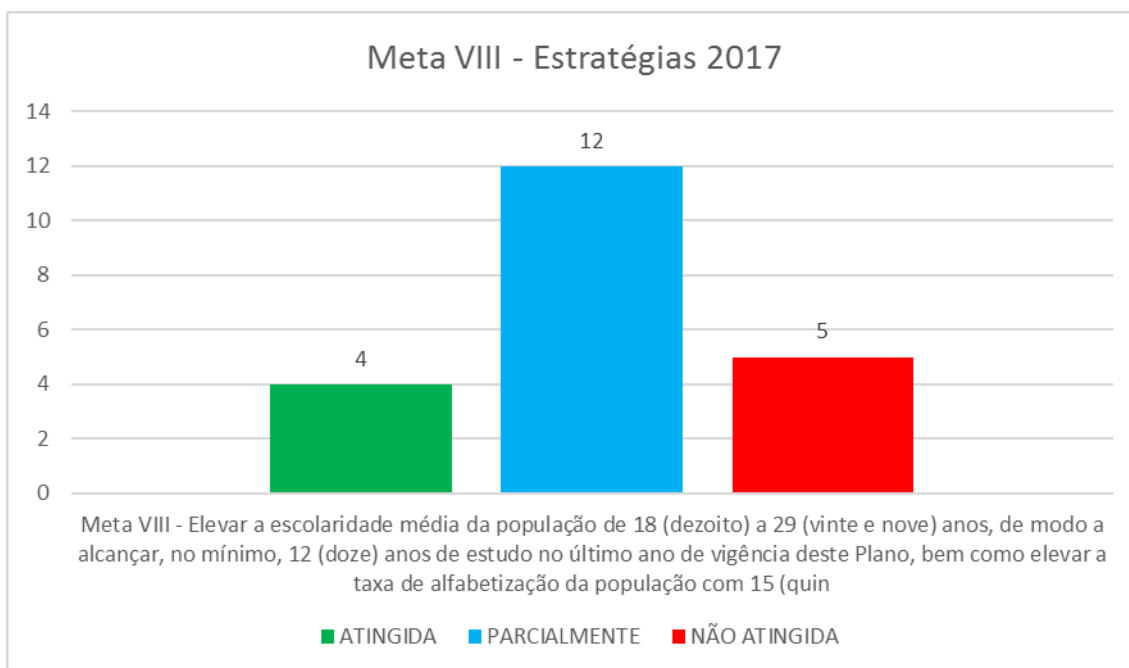
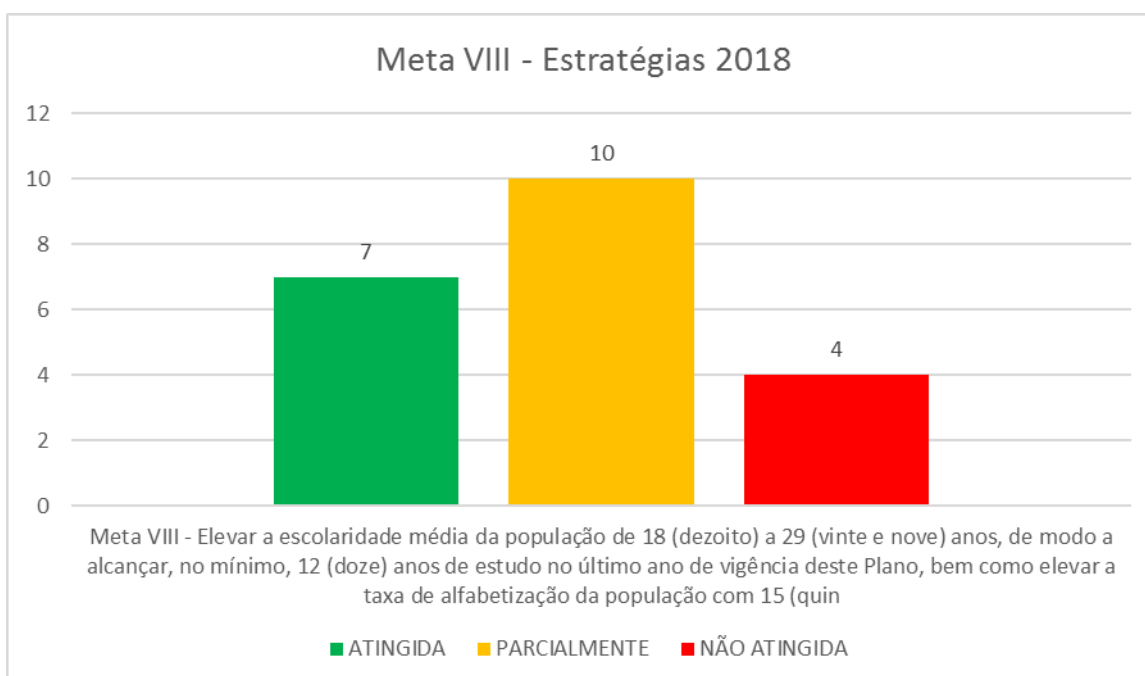


Figura 5 – Apresentação gráfica geral da Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal da Educação de Cascavel/PR 2015-2025.



Fonte: CASCAVEL, 2018.

Na sequência, segue a análise do terceiro Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME realizado no ano de 2019, no sentido de verificar se houve avanços na efetivação das estratégias referentes a meta VIII.

O terceiro Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME, realizado no ano de 2019, apresenta as metas e indicadores da sua execução com os percentuais e uma tabela com as estratégias, os prazos, previsões orçamentárias e as ações, sendo que os dados foram coletados pela comissão de monitoramento e validados na Comissão do Fórum Municipal de Educação de Cascavel.

Para tanto, conforme análise dos dados pela Comissão de Avaliação e Monitoramento do PME de Cascavel e a validação pela Comissão do Fórum Municipal de Educação, foi aprovado e encaminhado o 3º Relatório Técnico de Monitoramento do PME (2015-2025), com as Metas e Estratégias do PME e seu monitoramento, que foi aprovado na IV Conferência Municipal de Educação de Cascavel, realizada no dia 3 de dezembro de 2019.

Na sequência será apresentada a avaliação da meta VIII do PME de Cascavel (2015-2015) referente a EJA, bem como, as estratégias que objetivam o cumprimento da mesma.

Meta VIII - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, bem como elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) a fim de diminuir a taxa de analfabetismo.

Conforme consta no Relatório de Avaliação e Monitoramento do PME de Cascavel referente a 2019, a Comissão Avaliadora, assim como nos monitoramentos e avaliações anteriores, registrou que até o presente momento não foi possível desenvolver indicador para avaliação desta meta, pois não há projeções atualizadas sobre a taxa de alfabetismo, tendo em vista que o último censo demográfico ocorreu em 2010. De acordo com dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes) de julho de 2020, a população estimada do município de Cascavel é de 328.454 mil habitantes, e no que se refere a taxa de analfabetismo no município de Cascavel de acordo com o censo realizado em 2010, da população de quinze anos ou mais é de 4,46%, e após este período, o município não realizou coleta de dados para auxiliar nos indicadores municipais, não

atendendo a recomendação realizada no monitoramento e avaliação de 2016 e 2017.

O Conselho Diretor do IBGE emitiu no dia 17 de março de 2020, o seguinte comunicado:

Em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pela COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021 [...] o próximo Censo Demográfico terá como data de referência o dia 31 de julho de 2021, com coleta de dados prevista entre 1º de agosto e 31 de outubro de 2021 (BRASIL, 2020).

Diante do exposto, somente após a realização do Censo Demográfico haverá dados estatísticos para analisar se as ações promovidas estão de fato contribuindo para a diminuição da taxa de analfabetismo no município de Cascavel.

Realizando um comparativo entre o Relatório Técnico de Monitoramento do PME Cascavel (2015-2025) realizado em 2018, com o Relatório emitido no ano de 2019, conforme análise dos dados feita pela Comissão de Avaliação e Monitoramento do PME, validada pela Comissão do Fórum Municipal de Educação e aprovada na IV Conferência Municipal de Educação de Cascavel, realizada no dia 3 de dezembro de 2019, foi possível perceber que não houve avanços no número de estratégias atingidas em totalidade no que se refere Meta VIII da EJA, permanecendo as mesmas sete estratégias, no caderno de Avaliação e Monitoramento, sendo:

III - assegurar a formação continuada para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a ser ofertada no período noturno, em consonância com o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental - Fase I, a partir da aprovação do PME – CVEL;

IV - assegurar a realização de chamadas públicas regulares para a Educação de Jovens e Adultos, com a imprensa local, Secretarias Municipais de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social, da Secretaria Estadual de Educação e da sociedade civil organizada, promovendo a busca ativa, visando a erradicação do analfabetismo, a partir da aprovação do PME – CVEL;

V - assegurar no calendário escolar, evento para a entrega dos certificados aos alunos concluintes da Educação de Jovens e Adultos – fase I, como forma de valorização e incentivo à continuidade dos estudos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

X - fomentar em regime de colaboração entre os entes federativos, o acesso e a aquisição de instrumentos que garantam a ampliação da produção de livros acessíveis para alunos deficientes visuais da Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XI - assegurar a distribuição gratuita de material escolar para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XIX - garantir o fornecimento e o preparo da alimentação escolar por profissionais da área para o atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, mantendo os dispostos no Programa Nacional de Alimentação Escolar, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XXI - garantir a continuidade do atendimento na Educação de Jovens e Adultos aos adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida, a partir da aprovação do PME – CVEL.

No que se refere as estratégias atingidas de forma parcial, foi possível perceber que permaneceu o número de estratégias que ainda não foram atingidas em sua totalidade, em comparação com o relatório anterior, no caderno de Avaliação e Monitoramento. Porém, houve alteração em relação a estratégia de número I, considerada como parcialmente cumprida no relatório anterior, passou a ser considerada como não cumprida no relatório do ano de 2019, a mesma será apresentada e discutida de forma detalhada no momento em que tratarmos das estratégias que ainda não foram consideradas cumpridas segundo o 3º Relatório Técnico de Monitoramento do PME de Cascavel (2015-2025).

Outra alteração nesse grupo de estratégias parcialmente cumpridas, deu-se pelo avanço da estratégia de número XIII que passou de não cumprida, para parcialmente cumprida, sendo:

XIII - assegurar e implementar ações com a Secretaria Municipal de Saúde e as Instituições de Ensino Superior para o atendimento oftalmológico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como o fornecimento gratuito de óculos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

Em relação ao avanço desta estratégia de não cumprida, para cumprida parcialmente, de acordo com o 3º Relatório de monitoramento e avaliação do PME, o Grupo de Trabalho da IV Conferência Municipal de Educação de Cascavel, considerou que em 2019 foi realizada a tentativa de parceria com as instituições de ensino superior que ofertam o curso de medicina, sendo que no primeiro semestre de 2019 foram realizadas consultas e entregas de óculos gratuitos por meio de parceria com o Rotary Club, sugeriu que se faz necessário adequar o horário do

atendimento oftalmológico para que todos os alunos da EJA possam participar desta ação e serem beneficiados.

As demais estratégias avaliadas como parcialmente cumpridas são:

II - implementar mecanismos, em regime de colaboração, entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, para combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

VI - assegurar para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino o acesso à capacitação tecnológica para alunos e professores, a partir da aprovação do PME – CVEL;

VII - implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica, na vigência do PME – CVEL;

VIII - assegurar a distribuição de material didático específico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, garantindo atendimento educacional especializado (sala de recursos multifuncional e professor de apoio pedagógico) e formação continuada aos professores, conforme legislação vigente, a partir da aprovação do PME – CVEL;

IX - garantir equipe multiprofissional de atendimento educacional especializado em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social, que deverão dispor de profissionais para orientar os professores e atender os alunos jovens e adultos que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XII - assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental - Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir de 2020;

XV - incentivar a participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em atividades recreativas, culturais e esportivas, em parceria com as Secretarias Municipais de Cultura, Assistência Social, Esporte e Lazer, entre outras, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XVI - garantir a segurança permanente nas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XVII - assegurar o acompanhamento da equipe pedagógica escolar no turno da oferta da Educação de Jovens e Adultos, bem como o espaço físico, os equipamentos e os mobiliários adequados, mantendo a acessibilidade e o padrão de qualidade, na vigência do PME – CVEL;

Permanecendo assim, um total de dez estratégias cumpridas parcialmente, conforme o 3º Relatório Técnico de Monitoramento e Avaliação.

Na sequência abordaremos as estratégias consideradas não cumpridas segundo o 3º Relatório Técnico de Monitoramento do PME de Cascavel no que se refere a Meta VIII da EJA, permanecendo um número de quatro estratégias em comparação ao relatório anterior, porém houve alteração sendo que a estratégia de número XIII, considerada como não cumprida no relatório anterior foi avaliada como cumprida parcialmente, e a estratégia de número I, considerada como cumprida parcialmente, foi avaliada como não cumprida, sendo:

I - assegurar a criação de cadastro para levantamento de dados por região, para busca ativa da população com 15 (quinze) anos ou mais em situação de analfabetismo, em parceria com as Secretarias Municipais de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social, visando o ingresso ou o retorno dessas pessoas à escola e, conseqüentemente, a diminuição da taxa de analfabetismo funcional e absoluto, a partir da aprovação do PME – CVEL;

O Grupo de Trabalho da IV Conferência Municipal de Educação de Cascavel justificou que o Cadastro para levantamento de dados por região, como prevê a descrição da estratégia, não acontece, pontuando que é necessário elaborar um sistema em conjunto com outros segmentos para formar um banco de dados, indicando onde está a demanda da EJA, facilitando e efetivando a busca ativa e implementação de políticas públicas.

As outras três estratégias avaliadas como não cumpridas foram:

XIV - articular com os segmentos empregadores da iniciativa privada, a compatibilização da jornada de trabalho dos alunos, com o horário da escolarização da Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XVIII - construir a sede própria para o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, mantendo o padrão de qualidade, a partir da aprovação do PME – CVEL;

XX - fomentar a adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada – PROEJA FIC, e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na modalidade Formação Inicial e Continuada – FIC, a partir da aprovação do PME – CVEL;

De forma geral foi possível perceber que as estratégias que envolvem os recursos da Lei Orçamentária Anual (LOA), continuam sendo atendidas em totalidade, sendo as estratégias III, V, X, XI e XIX.

3.4 AS ESTRATÉGIAS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA EJA NO PME: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE

O desenvolvimento da análise nessa pesquisa seguiu orientações de análise de conteúdo propostas por Laurence Bardin (2011), que apresentou esta técnica em seus estudos psicossociológicos e das comunicações de massa. Na visão da autora a análise de conteúdo consiste em interpretar e desvendar com apoio em processos técnicos de validação. Bardin (2011) observa que o método teve origem nos Estados Unidos, especialmente a partir do desenvolvimento de análise das comunicações. Entretanto a postura analítica tem precedentes na hermenêutica (arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos), na interpretação dos sonhos e até mesmo na retórica e lógica que se agrupam nas práticas de observação de um discurso. Para Bardin (2011) a retórica estuda as modalidades de expressão mais propícias à declamação persuasiva, enquanto a lógica tenta determinar, pela análise dos enunciados de um discurso e do seu encadeamento, as regras formais do raciocínio correto.

A partir deste contexto de análise nosso contato com alguns documentos oficiais do PME de Cascavel possibilita-nos perceber alguns indicativos apresentados a priori e outros que podem estar nas entrelinhas ao se referir às estratégias adotadas para alcançar o tratamento a quem busca pela educação não obtida na idade considerada apropriada. Assim, o estudo pretende estabelecer uma reflexão sobre a consolidação (ou não consolidação) das estratégias para atender a meta VIII do PME de Cascavel (2015-2025) no que se refere a EJA. De início, o que se pode perceber é que os documentos analisados seguem modelos pré-estabelecidos, que muitas vezes estão pautados muito mais em um discurso de atendimento à legislação que necessariamente uma atitude coletiva que represente efetividade e preocupação com as demandas dos alunos, professores e profissionais que atuam diretamente com a EJA, ou seja, apresenta relativo distanciamento com a realidade das atividades de ensino e aprendizagem.

Isso não significa dizer que os ocupantes de cargos eletivos e equipes técnicas gestoras não estejam de fato preocupadas com a efetividade de suas ações, seja para atendimento ou resposta, a uma necessidade popular (no primeiro grupo) ou para demonstrar competência ou mesmo para defender uma causa (no

segundo grupo). O que ocorre no desenrolar dos procedimentos cotidianos é que, de forma geral, buscamos ser racionais e repetimos o modelo Estatal. É o que Weber (1994) chama de Estado-razão. O poder legal e o burocrático legitimam o estado das coisas. A lei diz, o subordinado obedece. A impessoalidade dos códigos e leis força o indivíduo a aceitar essa racionalidade.

O “dominado” pode não concordar com as imposições do “dominador”, mas acaba por concordar com o processo. O consentimento não requer lealdade, ao menos requer obediência. O subordinado espera influenciar de alguma forma o sistema e trabalhá-lo em seu benefício. Ao aceitar o jogo, aceita-se a legitimação (WEBER, 1994). Os estudos de Max Weber sobre dominação, portanto, indicam que a Educação se tornou um “conjunto” de conteúdos e regras direcionadas para a qualificação de pessoas que demonstrassem reais possibilidades de gerenciar o Estado, ou seja estabelecem o seu *modus operandi* (WEBER, 1994).

O mecanismo da administração burocrática ao Estado manifesta-se também a partir da instrumentalidade dos mecanismos de acompanhamento e controle da Educação, como o próprio PME e suas estratégias de monitoramento e avaliação.

Ao optarmos por realizar uma reflexão crítica dos documentos de Monitoramento e Avaliação do PME, especificamente no que se refere à EJA, pretendemos fazer uma análise mais problematizadora, ultrapassando a leitura superficial. De acordo com Bardin (2011) o instrumento da análise de conteúdo permite dizer não à “leitura simples do real” (p. 30) e busca a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura com um olhar mais atento. Bardin (2011) ressalta:

Estes dois polos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento que, atualmente, ainda faz a análise de conteúdo oscilar entre duas tendências (...) a verificação prudente ou a interpretação brilhante (BARDIN, 2011, p. 31)

Para Bardin (2011, p. 32), a Análise de Conteúdo possui duas funções. A primeira é a função heurística, na qual o pesquisador recorre à exploração do material, buscando a descoberta que pode ser entendida como a Análise de Conteúdo “para ver no que dá”. E a segunda é a função de administração de prova, em que o analista sugere hipóteses sobre os dados que servirão de diretrizes para uma análise sistemática com o objetivo de uma confirmação ou de uma negação.

Nesta pesquisa optamos pela segunda função, pois pretendemos aprofundar representações de educação, formação, professores e alunos da EJA. Ressaltamos, entretanto, que as duas funções (heurística e administração de prova) devem atuar de forma complementar, pois a análise de conteúdo envolve unidades de registro e contexto, como palavra, tema, personagens. Bardin (2011) cita que as mensagens têm necessidade de contexto para serem compreendidas em seu verdadeiro significado. Na visão da autora uma proposta de análise inicia-se com a leitura flutuante, pois esta propicia o estabelecimento de contatos com os documentos que serão analisados e o conhecimento dos textos e das mensagens neles contidas, o que leva ao estabelecimento de primeiras impressões, representações, emoções e expectativas. “Pouco a pouco, a leitura vai tornando-se mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas atualizadas com materiais análogos” (BARDIN, 2011, p. 36).

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos) ou léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) ou ainda expressivo - categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem, por exemplo (FRANCO, 2005, p. 57).

Bardin (2011, p. 35) traz a seguinte definição para análise de conteúdo:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Por implicar em comparações contextuais, a análise de conteúdo requer do pesquisador: sensibilidade, intencionalidade e competência teórica (BARDIN, 2011, p. 35).

Os documentos representam uma fonte natural de informação que surge num determinado contexto. A escolha dos documentos não é aleatória, de modo que segue a um propósito, ideias ou hipóteses que guiam a sua seleção.

No primeiro momento quando se estabelece um parâmetro quantitativo entre estratégias atingidas totalmente, atingidas parcialmente e não atingidas, já nos deparamos com um dado relevante. O primeiro grupo teve sete estratégias, o

segundo dez e o terceiro quatro. Estas informações levantam indagações e ponderações. A primeira: qual critério é considerado para mensurar o que foi atingido de forma total ou parcial, já que no caso das estratégias atingidas parcialmente não há no relatório uma descrição do número de ações que atribuem o conceito de parcialmente atingidas para as dez estratégias? Tomemos como base as estratégias: II - Combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos; e VI - Assegurar capacitação tecnológica para alunos e professores. Em que medida essas estratégias podem ser consideradas parcialmente atendidas? Seria plausível informar que a evasão escolar, por exemplo, é uma estratégia não atendida, uma vez que o problema é recorrente e não é controlável pela ação do Estado, pois é uma prática subjetiva e individual? Na estratégia VI, houve de fato capacitação tecnológica? Há uso frequente de equipamentos eletrônicos, mediado por profissional específico? Há acesso democrático e com qualidade à Internet nas escolas? Os professores têm acesso à equipamentos para uso profissional? De forma análoga poderíamos analisar *in loco* os resultados ou efetividade de cada uma das 21 estratégias buscando informações junto aos atores, personagens, que fazem parte deste contexto, para só então avaliarmos de fato em que grau houve o atendimento das estratégias para enquadrá-las em atingidas, parcialmente atingidas e não atingidas. Observe-se, contudo, que de toda forma esta análise estaria sustentada por uma ação individualizada e, por consequência, construída a partir de uma visão específica de mundo e balizada por determinadas concepções teóricas e sociais. É com este espírito de parcialidade e criticidade que esta análise se constrói, buscando ampliar as possibilidades de novos olhares para os resultados apresentados nos documentos de avaliação e monitoramento do PME, voltados à EJA.

Para organizar a análise fizemos o recorte das estratégias, pontuando o assunto principal de cada uma. Começando pelas estratégias consideradas atingidas:

- III - Assegurar a formação continuada para os professores que atuam na EJA;
- IV - Assegurar chamadas públicas regulares para a EJA;
- V - Assegurar no calendário escolar, evento para a entrega dos certificados aos alunos concluintes da EJA;
- X - Fomentar ampliação da produção de livros acessíveis para alunos deficientes visuais da EJA;

- XI - Assegurar a distribuição gratuita de material escolar;
- XIX - Garantir alimentação escolar por profissionais da área;
- XXI - Garantir a continuidade do atendimento na Educação de Jovens e Adultos aos adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida.

Ao analisar cada uma destas sete estratégias atingidas podemos refletir com certa obviedade que de fato são ações que a maioria dos municípios brasileiros de médio e grande porte tem a obrigação de atender, e causaria estranhamento se isso não estivesse sendo atendido no município de Cascavel. Contudo, não podemos considerar que a oferta de condições ou caminhos legais e procedimentais garantem o atendimento da estratégia. Ao analisar, por exemplo, a terceira estratégia: “Assegurar a formação continuada para os professores que atuam na EJA”, atendendo a Meta XII do PME que trata especificamente da Formação Continuada, no que se referem às ações realizadas, a comissão de monitoramento e avaliação informou no relatório que, “Anualmente é ofertada a formação continuada para os professores da EJA, no período noturno, devendo ser uma ação contínua, com a carga horária mínima de 40 horas”. Diante disso, podemos nos defrontar com questões específicas que envolvem a política e a prática de formação de professores. De acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p. 240) o professor cotidianamente vai construindo e reconstruindo sua prática pedagógica, a partir de novas experiências e conhecimentos. Sendo necessário combinar elementos teóricos com situações práticas reais. Essas questões passam pela formação inicial, aptidão e experiência. Isso implica afirmar que o simples oferecimento de palestras, cursos e eventos pedagógicos não garante a formação do professor.

A formação de professores para o ensino de jovens e adultos começa com uma lacuna ainda na graduação. Normalmente os cursos de pedagogia e/ou licenciaturas estão focados na formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com Saviani (2008) a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país, também atinge a educação de jovens adultos. Ainda é muito recente, mas é válido informar que de forma gradativa as instituições formadoras passaram a dar atenção a EJA, algumas universidades introduziram nos cursos de Pedagogia, disciplinas

específicas sobre a temática. Ao encontro desses aspectos, referente à importância da formação, Cury (2000, p. 50) “ressalta que, com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. De fato, o que está em pauta aqui não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2008, p. 10).

Portanto, não é o treinamento em serviço que dá o preparo pedagógico-didático ao professor para atuar na EJA. Evidentemente que não significa dizer que não há professores devidamente preparados para o trabalho com jovens e adultos, caso contrário, não teríamos resultados minimamente satisfatórios no que diz respeito à aprendizagem e permanência nos estudantes na escola. Contudo este preparo, geralmente, se dá por características muito mais subjetivas que técnicas, demandando aptidão e experiência para trabalhar com o público da EJA. É notório, por exemplo, a aproximação afetiva dos estudantes por determinados professores, o

que facilita a aprendizagem. Esse fator é algo que ultrapassa os percursos formativos institucionais. Neste campo, logo, é importante o olhar atento da equipe gestora que deveria ter liberdade e autonomia para promover à EJA professores com perfis profissionais correspondentes a trajetória de estudo dos alunos jovens e adultos. Estas informações, evidentemente, não estão explícitas nos relatórios de avaliação e monitoramento do PME do município de Cascavel e, certamente, em qualquer outro documento similar no Brasil. Por este aspecto, a análise de conteúdo permite-nos adentrar em diagnósticos como estes, possibilitando tomadas de decisão mais empíricas e menos metódicas.

No que se refere à estratégia IV “Assegurar chamadas públicas regulares para a EJA”, no relatório, consta que o Grupo de Trabalho presente na IV Conferência Municipal de Educação de Cascavel, fez a seguinte recomendação: “Intensificar a divulgação das chamadas públicas, mantendo a regularidade durante o período de matrículas, utilizando os diversos meios da mídia”. Assim, nos questionamos: Essas chamadas são feitas regularmente? Os resultados que se esperam delas se efetivam? Quais ações especificamente são realizadas? Essas informações não aparecem no documento de monitoramento e avaliação. Pesquisando nos sites da imprensa, percebemos que no período de matrículas a SEMED realiza divulgações via rádio, televisão, bem como, cartazes são expostos nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), Transporte Coletivo, Supermercados entre outros espaços, e no dia 14 de março do ano de 2018 a SEMED realizou o Dia de D de divulgação da EJA, um canal da imprensa local divulgou a seguinte notícia:

Com o objetivo de elevar a taxa de alfabetização de Jovens e Adultos para 98% e assim diminuir a taxa de analfabetismo em Cascavel, a Secretaria de Educação realiza nesta quarta-feira (14) o “Dia D” de Divulgação da EJA (Educação para Jovens e Adultos), com ações nos terminais de transbordo, empresas, bairros, Território Cidadão e imprensa, de modo a realizar a Busca Ativa desses jovens e adultos. No período das 7 às 8 horas e das 18 às 19 horas serão realizadas panfletagens nos três terminais de transporte urbano, orientando sobre como ingressar na EJA. Também haverá divulgação da EJA na Globoaves e na Coopavel, às 13h30, e na Mascarello, às 11 horas, além do Território Cidadão IV, do Bairro Guarujá, às 13 horas. (disponível em <https://www.tarobanews.com/noticias/educacao/esta-quarta-feira-e-o-dia-d-de-divulgacao-da-eja-0wxZz.html>)

O detalhamento dessas ações seria essencial para que pudéssemos visualizar o critério utilizado para a estratégia ser considerada cumprida em totalidade.

A estratégia V “Assegurar no calendário escolar, evento para a entrega dos certificados aos alunos concluintes da EJA” – No relatório consta que anualmente é realizada a formatura da Educação de Jovens e Adultos pela SEMED, para entrega de certificados. Dessa forma, percebemos que seria necessário descrever a ação de forma mais detalhada para que ao analisar o monitoramento e avaliação do plano, possamos compreender o que efetivamente é realizado. Pesquisando averiguamos que a SEMED assegura em seu calendário de eventos, a Cerimônia de Formatura dos alunos concluintes da EJA Fase I do Ensino Fundamental, a qual ocorre sempre ao mês de dezembro. Como a oferta desta modalidade de ensino é semestral, os alunos concluintes no primeiro semestre são convidados a participar da cerimônia de formatura no mês de dezembro, juntamente com os concluintes no segundo semestre.

De acordo com os dados da Divisão de Documentação Escolar e Estatística, disponibilizados no Portal da SEMED de Cascavel, o número de formandos no recorte temporal estipulado pela presente pesquisa foi:

Tabela 1 - Número de concluintes da EJA – Fase I nos anos da pesquisa

Ano	Concluintes 1º Semestre	Concluintes 2º Semestre	Total de concluintes por ano
2016	18	46	64
2017	23	47	70
2018	52	64	116
2019	40	34	74
Total	133	191	324

Fonte: elaborado pela autora.

A estratégia X é sobre “Fomentar ampliação da produção de livros acessíveis para alunos deficientes visuais da EJA”. A Lei municipal nº 4.126, de 7 de novembro de 2005, criou o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP). O inciso I do artigo 2º desta lei assegura que: o Núcleo de Produção de Material Adaptado constitui-se em um conjunto de equipamentos e

tecnologias que tem por objetivo a produção e adaptação de materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros para distribuição às pessoas cegas ou com visão reduzida, preferencialmente da rede pública Municipal de ensino.

Enquanto ações realizadas, conforme consta no relatório, a SEMED informou que conforme a demanda, as adaptações e ampliações de materiais, são realizadas pelo Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP). Verificamos que nesta estratégia seria prudente detalhar os passos necessários para que esta adaptação necessária ocorra, como por exemplo, ao perceber a necessidade específica do aluno a equipe administrativa e pedagógica da escola deve formalizar a solicitação através de ofício, bem como solicitar que um profissional do referido Centro realize o acompanhamento ao aluno em questão e verifique se além da necessidade da ampliação dos materiais, também é necessária a utilização de cadernos com pauta ampliada, plano inclinado para que o caderno do aluno fique mais próximo de sua visão, entre outras adaptações.

A estratégia XI trata sobre “Assegurar a distribuição gratuita de material escolar”. No relatório consta que anualmente é realizada a distribuição de material escolar. São distribuídos para os alunos da EJA cadernos universitário de dez matérias, lápis, borracha, canetas e lápis de cor. Em anos anteriores esses materiais eram entregues aos alunos a cada início de semestre, nos dois últimos anos os diretores das unidades escolares retiram os materiais no almoxarifado da SEMED conforme a demanda de alunos, assim como fazem para as demais modalidades da escola. Também são distribuídos para os alunos Livros Didáticos, específicos para a EJA, a cada início de semestre, porém a coleção em vigência é do PNLD EJA 2014, sendo que o próximo edital do PNLD da EJA está previsto para o ano de 2021. Em janeiro daquele ano o PNLD EJA foi discutido em audiência pública do FNDE, uma novidade apresentada pela equipe técnica foi o envio de obras literárias destinadas ao público jovem e adulto.

A estratégia XIX é sobre “Garantir o fornecimento e o preparo da alimentação escolar por profissionais da área. O relatório apontou que “em 2019, a SEMED solicitou que cada escola verificasse a organização para um profissional específico (zelador) preparar e servir o lanche aos alunos no período noturno”. O Grupo de Trabalho, reforçou a necessidade de “garantir profissional permanente no horário

noturno para servir a alimentação na totalidade das unidades”. Porém o relatório não apresentou a informação, se a totalidade das escolas conseguiram se organizar para que um profissional específico (zelador) prepare e sirva o lanche aos alunos no período noturno. Apesar desta circunstância a estratégia foi considerada cumprida.

A estratégia XXI trata sobre “Garantir a continuidade do atendimento na Educação de Jovens e Adultos aos adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida”. No relatório consta que a oferta é realizada pela Rede Estadual, por meio do Centro de Socio educação - CENSE, não sendo disponibilizada a informação se nos anos do monitoramento e avaliação houve alunos da EJA nessas condições de atendimento.

A seguir, também como forma de refletir e destacar pontos não revelados numa leitura preliminar, passamos a analisar algumas das estratégias consideradas parcialmente atingidas no relatório de avaliação e monitoramento do PME 2019. Da mesma forma, destacamos apenas os trechos mais significativos de cada uma das estratégias parcialmente atingidas:

- II - Combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos;
- VI - Assegurar capacitação tecnológica para alunos e professores;
- VII - Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- VIII - Assegurar a distribuição de material didático específico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento”;
- IX - Garantir equipe multiprofissional;
- XII - Assegurar a reestruturação do Currículo;
- XIII - Assegurar atendimento oftalmológico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos;
- XV - Incentivar a participação em atividades recreativas, culturais e esportivas;
- XVI - Garantir a segurança permanente;
- XVII - Assegurar o acompanhamento da equipe pedagógica escolar no turno da oferta da Educação de Jovens e Adultos;

Apesar de considerar que algumas destas estratégias deveriam já ser consideradas atendidas (como as de número VIII, IX, XV e XVII) e outras não atendidas (II, XII, XVI), vamos analisar as mesmas e discutir com mais profundidade as estratégias II e XII.

Como tratado anteriormente, no caso das estratégias atingidas parcialmente, o relatório de monitoramento e avaliação do PME não traz uma descrição do número

de ações que atribuem o conceito de parcialmente atingidas para essas estratégias, isto é, não há informações quantitativas sobre o processo.

No que se refere à estratégia II “Implementar mecanismos, em regime de colaboração, entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, para combater a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, a partir da aprovação do PME” a comissão de monitoramento explica que:

O Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar atende apenas os alunos menores de dezoito anos, sendo esta uma atividade contínua. No que se refere às ações para combater a evasão escolar na (EJA) foram realizadas visitas da equipe de Documentação Escolar e Estatística e da Coordenação Pedagógica Municipal no sentido de conscientizar os alunos sobre a importância da regularidade da frequência (CASCAVEL, 2019, p. 102)

O grupo de trabalho da IV Conferência Municipal justificou “Intensificar a divulgação das chamadas públicas, mantendo a regularidade durante o período de matrículas, utilizando os diversos meios da mídia”, nesse sentido, há várias discussões de âmbito nacional que colaboram para a comprovação da incapacidade do poder público na resolução do problema. Por conseguinte, entendemos que esta estratégia deveria estar no campo das não atendidas, pois só assim haveria ainda mais esforço para mudar esta realidade. Estudos como os de Di Pierro (2014) e Haddad (2015), contribuem para explicar a evasão escolar na EJA. De acordo com Di Pierro (2014), mesmo a inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência de 2007 a 2020, não mostrou a efetividade que se esperava, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder a 15% do total. Ainda assim, os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então (DI PIERRO, 2014, p. 107).

Para Haddad (2015) o incremento de recursos, teoricamente, proporcionaria uma ampliação da oferta. Porém, segundo o autor, desde 2007 observam-se quedas constantes na matrícula em EJA tanto na etapa do ensino fundamental quanto na do ensino médio. A expectativa era a de que a inclusão da EJA no FUNDEB seria um importante indutor de oferta e que a enorme demanda potencial automaticamente

responderia a ela. Contudo, isso não ocorreu em decorrência de alguns fatores: concorrência indesejável de programas voltados ao mesmo público, ou ainda o novo impulso dado à certificação via exames devido à criação do (ENCCEJA). Tais alternativas desestimularam o público a buscar os cursos presenciais de EJA, dificultando a consolidação do formato que vinha se impondo como estruturante da política (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, 2015, p. 17).

Como se vê, a evasão está ligada a vários fatores, entre os quais a concorrência de programas similares de oferta de estudo, bem como o baixo reconhecimento por parte dos poderes públicos e da própria sociedade, que envolvem desde questões culturais, que acabam por culpar esta parcela da população por não ter se alfabetizado na idade considerada apropriada, até questões de natureza institucionais, pedagógicas e de demanda social (RIBEIRO; CATELLI JR.; HADDAD, 2015, p. 100).

Quanto a estratégia XII “Assegurar a reestruturação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental - Fase I, respeitando as especificidades da modalidade, com ampla participação dos profissionais do magistério que atuam nessa modalidade de ensino, a partir de 2020”, o relatório explica que “a reestruturação está sendo realizada por Grupo de Trabalho, que analisa a BNCC e os conteúdos da EJA”. Esta estratégia deve merecer uma atenção especial, pois as ações políticas devem oportunizar frequentemente a discussão de propostas, ou seja, o que é modelo, método ou grade curricular. É preciso propor caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, ao invés de pretender trazer saídas prontas. Nesse percurso, é função da política pública indicar diretrizes, que garantam as condições de implementá-las, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis. Em se tratando do momento vivido com a implementação da BNCC, deve haver espaço para a discussão das propostas curriculares, delineando projetos voltados à sua reestruturação, atuando na formação permanente dos profissionais, passo essencial para que as mudanças sejam postas em ação para que a melhoria da qualidade seja conquistada.

De acordo com as informações do Departamento Pedagógico da SEMED a finalização da reformulação do Currículo está prevista para o segundo semestre do

ano de 2020, por este motivo a estratégia ainda é considerada não cumprida, tendo em vista que o presente relatório de avaliação foi realizado no dia 3 de dezembro de 2019, na IV Conferência Municipal de Educação de Cascavel.

Discutiremos na sequência as estratégias VI, VII, VIII, IX e XV. A estratégia VI “Assegurar capacitação tecnológica para alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino o acesso à capacitação tecnológica para alunos e professores, a partir da aprovação do PME”. O relatório traz apenas a explicação de que “é ofertado o atendimento no laboratório de informática aos alunos da EJA”. Como já apontamos anteriormente, reforçamos os questionamos: houve de fato capacitação tecnológica? Há uso frequente de equipamentos eletrônicos, mediado por profissional específico? Há acesso democrático e com qualidade à Internet nas escolas? Os professores têm acesso à equipamentos para uso profissional? Diante do que consta na ação descrita no relatório não há dados se houve capacitação para os professores nesse sentido.

Com relação a estratégia VII “Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica na vigência do PME”, no relatório consta que “ações desenvolvidas nas instituições de ensino, formatura, chamamento para a Rede Estadual de Ensino. Em 2019 continuam sendo desenvolvidas as ações acima mencionadas, acrescentando a parceria com as APEDs na divulgação da EJA – Fase II”. Porém percebemos que a Semed não realiza o acompanhamento desses alunos após a conclusão da EJA – Fase I, sendo esta uma dificuldade encontrada.

A estratégia VIII “Assegurar a distribuição de material didático específico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento”. O relatório pontua que “em 2019, ocorreu a distribuição do material didático específico. Conforme a demanda os alunos são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e possuem Professor de Apoio Pedagógico (PAP). No relatório não consta o tipo de material didático, nem quando é enviado, bem como, deveria ser apresentado o processo utilizado para que o atendimento educacional especializado se efetive, bem como a legislação que o garante. Pesquisando nos documentos em vigência, no que se refere aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, verificamos que a equipe administrativa e pedagógica da escola deve encaminhar a solicitação à Divisão de

Educação Especial da Semed, que avalia o aluno e verifica os encaminhamentos e atendimentos necessários. De acordo com o artigo terceiro da Deliberação do Conselho Municipal de Educação, 01/2018 que trata das Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e a Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Cascavel (SME), os alunos os quais deverá ser assegurado o atendimento Educacional Especializado, são aqueles que apresentam: I - Deficiência, II - Transtorno do Espectro Autista e III - Altas habilidades e superdotação. Ao ser verificada a necessidade de o aluno frequentar atendimento educacional especializado na SRM, caso na unidade em que o mesmo é matriculado tenha atendimento de SRM, o mesmo pode frequentar no turno contrário ao que está matriculado, caso não tenha, pode frequentar no CMEJA Paulo Freire, porém existe a seguinte dificuldade, se o aluno estuda no período noturno, deve frequentar o atendimento na SRM no período da manhã ou da tarde, pois não é permitida duas matrículas em um mesmo período, e como os alunos são em sua maioria, trabalhadores, muitos não conseguem frequentar. Sendo verificada a necessidade de acompanhamento de professor PAP, o Departamento Administrativo da Semed deve disponibilizar um profissional específico para tal atendimento. Quanto à distribuição de material didático específico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, constatamos que mediante ao processo de avaliação, a Terapeuta Ocupacional (TO) da Divisão de Educação Especial faz o acompanhamento e verifica as adaptações necessárias, bem como os materiais a serem utilizados.

A estratégia IX “Garantir equipe multiprofissional de atendimento educacional especializado em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social, que deverão dispor de profissionais para orientar os professores e atender os alunos jovens e adultos que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a partir da aprovação do PME”, no relatório consta que “em 2019: os alunos são atendidos conforme a demanda apresentada, quando necessário há parceria com os serviços da Rede de Atenção e Proteção Social”. Conforme tratamos na estratégia VII, no relatório deveria constar as ações de forma mais detalhada, e no que se refere a parceria com os serviços da Rede de Atenção e

Proteção Social, poderia constar quais serviços atuaram nesse sentido no ano da avaliação, como por exemplo, Saúde, Assistência Social, entre outros.

A estratégia XV “Incentivar a participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em atividades recreativas, culturais e esportivas, em parceria com as Secretarias Municipais de Cultura, Assistência Social, Esporte e Lazer, entre outras, a partir da aprovação do PME” no relatório consta que “em 2019: foi realizada parceria com a Secretaria de Cultura, a referida Secretaria se prontificou a realizar o monitoramento das visitas dos alunos da EJA ao Museu da Imagem e do Som – MIS, em Mostras de Arte e Exposições Fotográficas, no mês de setembro, os alunos terão a possibilidade de participarem do Festival de Dança assistindo espetáculos e participando de oficinas e no mês de outubro do Festival de Teatro”. Nessa estratégia houve a descrição das ações, porém não foi apresentado o critério para a mesma ser considerada parcialmente cumprida.

Como pudemos analisar, nenhuma dessas estratégias é mensurado pelo grupo de trabalho da IV da Conferência Municipal de Educação, bem como não há referência ao que mais precisa ser feito para que estas estratégias sejam consideradas atingidas em totalidade, ou seja, não há a proposição de ações e nem questionamentos à comissão de monitoramento e avaliação do PME. Dessa forma, podemos concluir que a falta de critérios objetivos e quantitativos é um limitador para essa análise.

Em se tratando da estratégia XVII “assegurar o acompanhamento da equipe pedagógica escolar no turno da oferta da Educação de Jovens e Adultos, bem como o espaço físico”, no relatório consta apenas indicativos referente a acessibilidade “atualmente a maioria das escolas que ofertam EJA possuem acessibilidade”, além de não trazer um quantitativo de escolas, não pontua a respeito do acompanhamento da equipe pedagógica escolar no turno da oferta da EJA.

E, quanto se reporta às estratégias XIII e XVI, nota-se que houve, mesmo que forma superficial, a apresentação de ações, o que deveria ocorrer em todas as estratégias, sendo que: Na estratégia XIII “Assegurar atendimento oftalmológico aos alunos da Educação de Jovens e Adultos”, o relatório apresenta que no ano de 2019 está sendo realizada tentativa de parceria com as instituições de ensino superior que ofertam o curso de medicina, sendo que no primeiro semestre de 2019 foram realizadas consultas e entregas de óculos gratuitos pela parceria com o Rotary

Club”. Além disso o grupo de trabalho fez a seguinte recomendação: “adequar o horário do atendimento oftalmológico para que os alunos da (EJA) possam participar desta ação e serem beneficiados”. Já na estratégia XVI “Garantir a segurança permanente” a comissão de monitoramento explicou no relatório que “atualmente duas das dez escolas que ofertam EJA ainda não possuem guarda patrimonial, porém a SEMED já requereu ao setor responsável e está implantando os alarmes e monitoramentos de câmeras de segurança”.

No que se refere as estratégias avaliadas como não atingidas no relatório de avaliação e monitoramento do PME 2019, destacaremos apenas os trechos mais significativos de cada uma das estratégias não atingidas:

- I - assegurar a criação de cadastro para levantamento de dados por região, para busca ativa da população com 15 (quinze) anos ou mais;
- XIV - articular com os segmentos empregadores da iniciativa privada, a compatibilização da jornada de trabalho dos alunos;
- XVIII - construir a sede própria para o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire;
- XX - fomentar a adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

A estratégia I “assegurar a criação de cadastro para levantamento de dados por região, para busca ativa da população com 15 (quinze) anos ou mais”, deveria ser a primeira a ser efetivada, para que de fato a SEMED pudesse direcionar suas ações, identificando em quais regiões do município a demanda para a EJA é maior, para assim definir intervenções mais incisivas e específicas, no sentido de alfabetizar o maior número de pessoas, contribuindo efetivamente para a elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, a fim de diminuir a taxa de analfabetismo, conforme preconiza a meta VIII do PME referente à EJA. No relatório consta que “em 2019: A Busca Ativa e a parceria entre as secretarias ocorreu, porém não foi realizado um cadastro específico, mas, está sendo realizado junto ao Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) palestra de divulgação, bem como o levantamento dos usuários que ainda não concluíram o Ensino Fundamental – Fase I. Está ocorrendo a parceria com as secretarias de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social na Campanha de Divulgação desta Modalidade de Ensino. A Semed realiza Busca Ativa em eventos junto ao Sindicato da Indústria da Construção Civil do Oeste do Paraná – Sinduscon, Programa

Felicidade do Idoso e Território Cidadão”. No monitoramento e avaliação do PME realizado no ano de 2018, esta estratégia foi considerada cumprida, porém, na avaliação de 2019, na IV Conferência Municipal de Educação de Cascavel, o grupo de trabalho fez a seguinte justificativa “ alteração de parcial para não executada: O Cadastro, como prevê a descrição da estratégia, não acontece. É necessário elaborar um sistema em conjunto com outros segmentos para formar um banco de dados, indicando onde está a demanda da EJA, facilitando e efetivando a busca ativa e implementação de políticas públicas”. Dessa forma, o desafio para o ano em vigência, seria a efetivação da referida estratégia.

Em relação à estratégia XIV “articular com os segmentos empregadores da iniciativa privada, a compatibilização da jornada de trabalho dos alunos”, houve apenas o diálogo com os alunos, conforme explicação que consta no relatório de monitoramento e avaliação: “Em 2019, mediante diálogo com os alunos, os mesmos não realizaram esta solicitação tendo em vista que as aulas iniciam às dezenove horas”, diante disso infere-se que não foi realizado um levantamento formal, sobre o campo de trabalho de cada aluno no sentido de verificar as reais necessidades para definição das ações, como por exemplo, verificar a necessidade da oferta da EJA no período diurno nas unidades descentralizadas.

Quanto à estratégia XVIII “Construir a sede própria para o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, mantendo o padrão de qualidade, a partir da aprovação do PME”, o grupo de trabalho da IV Conferência Municipal de Educação, justificou a necessidade de “discutir junto à comunidade a questão orçamentária e a localização da construção do Centro Paulo Freire”, tendo em vista que a Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME pontuou no relatório que “foi realizada a reserva de terreno para construção da sede própria do Centro Paulo Freire” sem explicar sobre o local e demais andamentos. Nesse sentido, se faz necessário acompanhar o próximo monitoramento e avaliação do PME no sentido de verificar se a ação sugerida pelo grupo de trabalho irá se efetivar.

No que se refere a estratégia XX que dispõe sobre “fomentar a adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada (PROEJA FIC), e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC), a partir da aprovação do PME” , o

relatório do plano traz a seguinte explicação “ainda não foi fomentada essa integração”, não constando nenhuma justificativa para a não adesão, bem como o grupo de trabalho, não sugeriu ações para a execução da estratégia. Pesquisando sobre o PROEJA FIC, de acordo com Ministério da Educação “O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos”. Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, o programa é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA, passando a contemplar os seguintes cursos na modalidade de educação de jovens e adultos:

Educação profissional técnica integrada ao ensino médio; Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio; Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio (BRASIL, 2006).

Dessa forma, percebemos que o referido Documento Base tem o enfoque na integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio, enquanto este tem por objetivos fazer uma reflexão e propor fundamentos acerca da integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Não sendo competência da EJA Fase I do ensino fundamental, realizar esta integração.

Em se tratando do cumprimento da Meta VIII referente à EJA, “Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, bem como elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) a fim de diminuir a taxa de analfabetismo”, constatamos que a Comissão apontou que não foi possível desenvolver indicador para organização desta meta, devido à falta de projeções atualizadas sobre a taxa de analfabetismo. A justificativa é plausível, porém, não

deveria ser um impeditivo para o desenvolvimento de ações de caráter institucional, uma vez que é de conhecimento geral que as taxas de analfabetismo continuam altas, apesar das estimativas apontarem para um declínio no próximo senso que estava marcado para o ano de 2020, e conforme abordamos anteriormente, o Conselho Diretor do IBGE, no mês de março do corrente ano, informou que, em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pela COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021

Se levarmos em conta o Censo de 2010, o Brasil apresentava uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não concluíram o Ensino Fundamental. Da população com 15 anos ou mais de idade, 13,9 milhões de pessoas são consideradas analfabetas (Censo Demográfico/IBGE, 2010). De acordo com o Ministério da Educação os dados educacionais medidos pela pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo IBGE, apontou uma taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais de 8,3%.

Estamos considerando aqui o conceito de alfabetização estabelecido pelo MEC que afirma “que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (INEP, 2015, p.160). Nesse sentido, são consideradas analfabetas as pessoas que se declaram não saber ler e escrever um bilhete simples no seu idioma, ou, em alguns casos, quando este dado não está disponível, pelo nível de escolaridade frente àquele considerado suficiente para ter o domínio da leitura e da escrita em níveis básicos (HADDAD; SIQUEIRA, 2015, p. 89)

Por se tratar de um grande dilema social, os investimentos financeiros e humanos para a diminuição dos índices de analfabetismo continuam sem prioridade, contudo, a ausência de dinheiro e pessoas capacitadas não pode servir como argumento ou justificativa. É necessário criar estratégias que facilitem o deslocamento dos alunos, criar circunstâncias que não menospreze o cansaço dos alunos após um dia de trabalho e, principalmente, ter em mente que os frequentadores da EJA são adultos e já trazem uma bagagem cultural e única consigo, pois já vivem suas realidades, desempenham suas funções, criam suas

famílias. É preciso respeitar esta particularidade e limitação. São adultos que devem ser ensinados como adultos.

Estas particularidades, evidenciadas pelos dados do IBGE (apesar de representar um universo nacional) são significativos para justificar a criação de grupos de trabalho e projeções para ações pontuais no âmbito do município. Especialmente porque o município possui toda uma Rede de Atenção e Proteção Social que poderá possibilitar o compartilhamento de informações, sobretudo recolhidas pelas áreas de saúde e assistência social.

Partindo para uma reflexão final podemos afirmar, citando Di Pierro e Haddad (2000), que o Brasil está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 128).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de manter relativo afastamento das minhas atividades relacionadas à EJA no município de Cascavel, tanto no que compete ao trabalho pedagógico na SEMED, como professora da modalidade, se configurou como momento ímpar para reflexões que dificilmente poderia se efetivar se estivesse no campo de trabalho. Esse distanciamento ampliou a imersão sobre o objeto de pesquisa proporcionando uma visão externa, pautada por um arcabouço teórico que permitiram orientar algumas ponderações sobre as ações promovidas para a diminuição da taxa de analfabetismo no município de Cascavel, tomando como referência o Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Cascavel no que se refere às Políticas Públicas para a EJA – Fase I. Apesar da consciência de essa exterioridade também ser relativa, uma vez que é praticamente impossível fazer uma análise totalmente objetiva, busquei, na medida do possível, conduzir as análises de forma imparcial. E, neste *modus operandi*, procurei construir uma narrativa a partir da metodologia da análise de conteúdo, o que por vezes também se aproxima da pesquisa participante, mesmo não sendo esse meu desejo primordial. Tudo isso, portanto, deve ser levado em conta, pois meu esforço foi para investigar e analisar nas Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, em que medida as ações que estão sendo efetivadas no município de Cascavel atendem aos objetivos que se esperam delas, no que se refere a EJA – Fase I, tomando como referência o Plano Municipal de Educação e seu Monitoramento e Avaliação.

Mais que uma análise documental, esta dissertação se configura como persistência para apontar caminhos a serem compartilhados que integrem os entes municipais, estaduais e nacionais no trabalho de trazer mais alunos jovens e adultos para o interior da escola, e que nela permaneçam até a conclusão de sua formação educacional, colaborando, por consequência, com a diminuição da taxa de analfabetismo entre jovens e adultos, num trabalho contínuo e integrado.

Ao analisar os documentos de monitoramento e avaliação do PME de Cascavel, no que se refere a EJA – Fase I, percebemos que as estratégias consideradas atingidas, atingidas parcialmente ou não atingidas se configuram não como um norteador para ações futuras, mas como instrumento de prestação de

contas do que fora até então realizado. É notório que isto é relevante, contudo, na balança entre o que foi atingido ou não, pesa quantitativamente o que foi atingido e, portanto, pode pairar a sensação institucional de dever cumprido. Não obstante, mesmo que diante de um cenário em que 20 das 21 estratégias houvessem sido atingidas, esta é uma estratégia remanescente (possivelmente o combate a evasão escolar na EJA) seria um indicador substancialmente forte para merecer toda uma demanda de investimentos em recursos humanos e financeiros, pautados em relatórios psicossociais para reverter ou minimizar o quadro. Mesmo que em um cenário de total atendimento de todas as estratégias, o papel do poder público é constituir estabelecer ações para manutenção daquilo que fora conquistado.

De forma geral, e no caso dos documentos estudados, o que se vê é apresentação daquilo que foi atingido como bandeira meritocrática e não como ponto de partida para estudos, análises, parcerias entre órgãos internos e entre instituições públicas e privadas. Basta observar, por exemplo, que os documentos resultantes do Monitoramento e Avaliação não são reportados às demais Secretarias, Universidades com Cursos de Licenciatura e Pedagogia. Normalmente estes documentos circulam internamente na própria SEMED, são publicados no Portal do município, no Portal MEC e são encaminhados ao Poder Legislativo como forma de atender prerrogativas legais e/ou políticas.

Uma das sugestões, portanto, decorrente das análises é que haja documentos condensados sobre o Monitoramento e Avaliação, apresentando possíveis causas e soluções, além de permitir campo para sugestões, parcerias e indicativos de pessoas físicas e jurídicas interessadas na diminuição da taxa de analfabetismo.

Quando se abre espaço para a participação social muitas das ideias sugeridas podem se tornar realidade, como por exemplo o combate à evasão escolar na EJA. Muito se sabe sobre os motivos que levam os jovens e adultos a se afastarem da escola, entretanto, a priori, o que se tem são dados de âmbito nacional ou macrorregional e não localizados. Na abertura para o debate pode haver mais contestação, contudo também mais estudos, ideais, participação e melhores resultados. Quanto mais valorizada a EJA, maiores e melhores serão as ações pertinentes ao desenvolvimento de práticas educacionais da modalidade.

Enfim o instrumento de Monitoramento e Avaliação não deve apenas ser um documento para esclarecer, mas para apontar possibilidades de debate sobre como podemos melhorar a EJA. Esse debate passa necessariamente pela disputa no campo ideológico. É nesta disputa de espaço entre uma educação emancipadora e uma educação mais técnica (não que as duas não se justaponham); entre investimentos em recursos humanos e estrutura, entre trabalho e capital, que se depreende estratégias para ensinar jovens e adultos além das tarefas curriculares, enxergando a capacidade do adulto em aprender mesmo fora da idade ideal de estudos.

Os embates ideológicos forjaram a estrutura da EJA, assim como as demais modalidades de Ensino, entretanto as ações políticas não podem atrapalhar o desenvolvimento das práticas nas escolas. Apesar de normalmente os debates ocorrerem a partir da política, que é (ou deveria ser) a instância representativa do diálogo e da democracia, devemos atuar para que a política não se sobreponha ao espaço, ao cotidiano, à vida da comunidade onde a escola está inserida. Criticar esse ou qualquer outro instrumento de monitoramento e avaliação é acima de tudo abrir mais debates, mais possibilidades, mais encorajamento para estar à frente do trabalho de ensino de jovens e adultos.

Como instrumento construído a muitas mãos: da comunidade, que anseia por uma educação de qualidade; do aluno, que pede, exige, demonstra suas pretensões no seu dia-a-dia; do professor que enfrenta a realidade da sala de aula e as dificuldades estruturais e orgânicas; da equipe pedagógica e direção, que por sua vez leva as ambições até a equipe diretiva do município e conseqüentemente retransmite as mensagens até as outras instâncias governamentais de âmbito estadual e federal; o PME e seu Monitoramento e Avaliação, precisam ser menos burocráticos e expressar apontamentos críticos sobre quais os reais fatores motivadores e impeditivos para o não atendimento de estratégias como a de número I, que deveria ser a primeira a ser efetivada, pelo menos em ordem sequencial. O que impede em âmbito municipal a “criação de cadastro para levantamento de dados por região, para busca ativa da população com 15 (quinze) anos ou mais em situação de analfabetismo, em parceria com as Secretarias Municipais de Comunicação Social, Saúde e Assistência Social”? Seria a falta de recursos humanos e treinamento; aparato tecnológico, ausência de sequência de atividades

em virtude da alternância de poder; falta de prioridade ou nenhuma delas. Afinal, na visão do gestor, o que faltou? São essas respostas que, no meu entendimento, podem instrumentalizar ações mais concretas e contínuas, independentemente de uma possível ruptura por processos eleitorais. De modo semelhante o que explica o não atendimento da estratégia XIV, que demanda sobre “a articulação “com os segmentos empregadores da iniciativa privada, a compatibilização da jornada de trabalho dos alunos, com o horário da escolarização da EJA”? Neste ponto parece mais uma ação de conscientização do empregador, que necessariamente uma iniciativa técnica operacional. Certamente há respostas e estas respostas devem ou deveriam ser pontuadas de maneira objetiva e direta no Instrumento de Monitoramento e Avaliação, como forma de subsidiar as iniciativas do poder público. Isto é válido também para as estratégias XVIII, que trata da construção de sede própria destinada a EJA e a XX que dispõe sobre a adesão a programas nacionais voltados a esta modalidade de ensino.

Como podemos notar no decorrer das análises do Relatório de Monitoramento e Avaliação do PME de Cascavel no que se refere às Políticas Públicas para a EJA – Fase I, foram promovidas muitas ações buscando a diminuição da taxa de analfabetismo de Jovens e Adultos no município, contudo o respectivo Relatório aponta, de forma superficial, as ações realizadas para cada uma das 21 estratégias. O documento não assume posição crítica até mesmo nas ações consideradas não atingidas, como por exemplo a estratégia I “Assegurar a criação de cadastro para levantamento de dados por região”, que recebe o seguinte comentário: “Previsão de execução por território para 2018. Em 2018: A Busca Ativa e a parceria entre as Secretarias já acontecem, porém ainda não foi realizada a criação de um cadastro para levantamento desta população por região”. Esta explicação/comentário, que no Relatório, surge como “Ação”, não acrescenta nenhuma informação relevante, ou seja, não há um caráter crítico ou mesmo de encaminhamento para os próximos passos de efetivação da demanda. Este tipo de posicionamento repete-se do transcorrer no Relatório, o que nada contribui ou contribui muito pouco para a reflexão sobre quais expedientes foram feitos e/ou serão efetivados para que num curto prazo de tempo as estratégias sejam atendidas.

Diante disso o Relatório de Monitoramento e Avaliação tem contribuído de maneira protocolar para a diminuição da taxa de analfabetismo. Ao ter conhecimento dele, a mensagem transmitida é de otimismo e relato, e não revela de fato as dificuldades encontradas no dia a dia.

Importa neste momento de finalização da pesquisa pontuar que sim, o PME e seu Relatório de Monitoramento e Avaliação é uma grande conquista e juntamente com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira nos últimos anos, apresenta contribuições para construirmos uma EJA a partir do perfil dos alunos jovens, adultos e idosos. Porém é necessária uma análise mais aprofundada para que as políticas educacionais da EJA sejam aperfeiçoadas, evitando, sobretudo, a evasão escolar que, por consequência, pode contribuir para a diminuição do analfabetismo.

Além do mais durante esta trajetória de pesquisa reforcei ainda mais alguns conceitos existenciais e profissionais, entre os quais a crença de que para trabalhar com a EJA, além de uma base teórico-metodológica, há de se entender de gente e suas aprendizagens. Entender como o adulto aprende e como se envolve com a aprendizagem. Entender, especificamente como aprende o adulto humilde, do interior, de zonas periféricas e pertencentes às minorias, porque, infelizmente é nestes estratos sociais que se concentram a maioria dos educandos desta modalidade. Isso é essencial. Não porque haja diferenças estruturais, antagônicas ou de cunho intelectual entre pobres e ricos, moradores do interior e da cidade, da periferia e do centro. Mas há diferenças culturais e diferenças de propósito, além de distintas maneiras de olhar mundo. O entendimento desta perspectiva, destes olhares, permite que possamos contribuir para ter uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BEISIEGEL, C. de R. **A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, v. 16, p. 19-27, 2003. CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000.
- BEISIEGEL, C. de R. **Participação Popular na melhoria do ensino público**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n. 1, p. 93-99, jan/abr., 1997.
- BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- BRASIL, 2020. **Censo 2020 adiado para 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/27161-censo-2020-adiado-para-2021.html>; Acesso 03 ago 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de fevereiro 2019.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de Dezembro de 2006.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo demográfico**, 2000. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 de fevereiro 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar**. Microdados 2008-2013.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC - **CONFINTEA's Breve Histórico**. Ministério da Educação Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 205.
- BRASIL. **Plano nacional de educação**. nº 010172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASCAVEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel: v.III: Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos**. Ed. Progressiva – PR. Cascavel, 2008.

CASCAVEL, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de Cascavel**. Secretaria Municipal de Educação – Cascavel: Prefeitura Municipal, 2004.

CATELLI Jr., R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa**. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos**. SEED/PR. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf> Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>; Acesso 03 ago 2020.

CUNHA, L.A; GOÉ, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999.

DI PIERRO, M. C. HADDAD, S. **Transformações Nas Políticas De Educação De Jovens E Adultos No Brasil No Início Do Terceiro Milênio: Uma Análise Das Agendas Nacional E Internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. **O impacto da inclusão da EJA no FUNDEB no Estado de São Paulo**. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014, p. 39-76.

Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/confintea-brasil-mais-seis>

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação)

FALEIROS, Vicente de Paula. As funções da política social no capitalismo. In: **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 46-84.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo** / Paulo Freire, Donaldo Macedo: tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 2ª Reimpressão – 1994.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. **Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 88-110 | jul./dez. 2015

HADDAD, S; DI PIERRO, M C. **Escolarização de jovens e adultos**. Mai/Jun/jul/Ago 2000 N° 14, 23 p.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo: Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, mar. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município De Cascavel**. Julho de 2020.

Lei nº 6.496, de 24 de junho de 2015 - **Plano Municipal de Educação de Cascavel 2015/2025**. Disponível em:<
<https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/651>>
Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, São Paulo, Dezembro/99.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008

MACEDO, P. F. **Um olhar sobre a EJA**. Revista Eletrônica, 2006.

NATH, Margarete Aparecida; ORSO, Paulino José. **Alfabetização de Jovens e Adultos no município de Cascavel: uma história em construção**. Cascavel, 2004. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/16702700-Alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-no-municipio-de-cascavel-uma-historia-em-construcao-1.html>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Hamburgo: V

Conferência Internacional sobre Educação de Adultos- (V CONFINTEA), 1997. Disponível em:<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br>> Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação Para Todos:** Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em:<<http://www.unesco.cl/biblioteca/documentos/ept>>. Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004. Disponível em:< <http://www.publicações.inep.gov.br>>. Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: LOYOLA, 2015.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: LOYOLA, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos/** Vanilda Pereira Paiva. Temas Brasileiros – II. Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (IBRADES), São Paulo: Edições Loyola: 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista /** Vanilda Pereira Paiva. Coleção Educação e Transformação. Volume 3. – Editora Civilização Brasileira S.A. – Edições UFC. Rio de Janeiro, 1980.

PARANÁ. CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense. 2020

PARANÁ. **Educação de Jovens e Adultos: dados estatísticos.** Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: < <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2019/10/apresenta%C3%A7%C3%A3o-EJA-aos-NRE-vfinal-2019-2020.pdf>> Acesso em: 15 de julho 2020.

PARANÁ. **Gestão em Foco - Gestão Escolar da Educação de Jovens e Adultos: Aspectos legais e pedagógicos.** Curitiba: SEED, 2017

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná.** Curitiba, 2015.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações.** Curitiba: Seed, 2018

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** – Curitiba. SEED, 2006.

Plano Municipal de Educação, lei nº 6.496/2015 (2015-2025) Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/20052016_lei_6496_2015_plano_municipal_de_educacao_de_cascavel_2015_a_2025.pdf> Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

PNE em movimento: **Caderno de Orientações para o Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação** (BRASIL, 2016). Disponível em:<<https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/651>> Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

Relatório Técnico de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Cascavel - PME/2017 e 2018. Disponível em:<<https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/651>> Acesso em: 19 de fevereiro 2019.

Relatório Técnico de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Cascavel - PME/2019. Disponível em:<<https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/651>> Acesso em: 04 de dezembro 2019.

RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L.; BATISTA, A. A. (Orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf**. São Paulo: Autêntica, Ação Educativa, 2015 (no prelo).

RIBEIRO, Vera M. Masagão; CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sergio. (Org). **A EJA em Xequê: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. Global: São Paulo, 2015.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de Jovens e Adultos no Interior da Bahia**. São Carlos: UFSCar/SP, 2008. (Tese de Doutorado em Educação)

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória e perspectivas. 7ª ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 31ª Reunião Anual da ANPEd, em 20 de outubro de 2008.

Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória da Conquista. SMED, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro. **O Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições**. EIJO, G. V.; SILVA, T. F. (Orgs.). Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. 1ed.Brasília: Editora do IFB, 2017

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB, 1994