UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO (2004-2012)

EVANDRO ANDERSON DA SILVA

FOZ DO IGUAÇU - PR

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL MESTRADO

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO (2004-2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade Cultura e Fronteiras, Área de Concentração em Sociedade Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade Cultura e Fronteiras.

Orientador: Prof. Dr. João Jorge Correa

FOZ DO IGUAÇU - PR

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas CRB-9/268

S586 Silva, Evandro Anderson da
As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012) / Evandro Anderson da Silva.– Foz do Iguaçu, 2013.
146 f. : il. tab.

Orientador: Prof. Dr. João Jorge Correa.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Brasil – Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2. Paraná (Estado) – Alfabetização. 3. Política educacional – Aspectos sociais. I.Título.

CDU 374.3/.7(81)
37.014.53
37(816.2)

EVANDRO ANDERSON DA SILVA

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU – PR A PARTIR DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO (2003-2012)

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade Cultura e Fronteiras, área de concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Dr. João Jorge Correa

Presidente da Banca – UNIOESTE

_____

Prof. Dr. Amarildo Jorge da Silva

Membro Efetivo – UNIOESTE

_____

Prof. Dr. Ivo José Dittrich

Membro Efetivo - UNIOESTE

_____

Prof. Dr. Ademir Nunes Gonçalves

Membro Efetivo - UNICENTRO

Foz do Iguaçu, 28 de Maio de 2013.

Dedico esse trabalho a meus pais, *in memorian*, que me acolheram como um filho verdadeiro, pela educação que me deram, e a Deus, que sempre iluminou meus caminhos, à minha família, meu chão, e à minha amada esposa, que é a luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que foi o meu suporte durante toda minha caminhada acadêmica e nos vários momentos difíceis pelos quais passei. Nesse período todos contribuíram de alguma forma para que eu pudesse chegar à graduação, passar pela pós-graduação e hoje chegar ao mestrado. Sem o apoio de minha família, certamente não teria êxito nessa caminhada.

Em especial à minha mãe, Sonia, e ao meu pai, Silvino, que me deram a educação necessária para ser uma pessoa de bem. Eles me acolheram em sua casa como se fosse um filho de sangue.

À minha mãe biológica, Norandi, que me trouxe ao mundo e teve a grande generosidade de me entregar a outra família quando teve muitas dificuldades que a vida lhe colocou, mas que nunca se afastou de mim, sempre ajudando na minha educação e de mais seis filhos.

À minha amada esposa, Leidicleri, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando, incentivando, dando-me força nos momento em que fraquejei. Nas dificuldades que a vida nos colocou ela sempre foi a primeira a ter fé em que tudo daria certo. Nos momentos em que mais precisamos, ela foi o pilar de sustentação da família, assim demonstrou ser uma grande mulher, que merece, além do meu amor, o meu respeito.

Aos muitos amigos que sempre incentivaram a minha caminhada de formação.

Aos colegas de trabalho dos Colégios Estaduais Bartolomeu Mitre e Barão do Rio Branco, que me incentivaram e acreditaram no meu potencial. Em especial à Pedagoga Kátia Conter, amiga que me ensinou boa parte do que sei como pedagogo, à Juliana Serraglio, amiga que compartilhou comigo as mesmas dificuldades que o mestrado nos colocou. Aos colegas diretores do Bartolomeu Mitre Gesmir e Laércio pelo apoio e incentivo.

Às minhas alunas do Curso do Magistério do Colégio Barão do Rio Branco, que compartilharam comigo as minhas angústias desde o processo de seleção até o primeiro ano de curso. Com elas aprendi muito sobre a prática de ensino-aprendizagem.

Aos meus colegas do Mestrado Interdisciplinar pelos vários momentos em que passamos juntos estudando e debatendo. As lições e aprendizagem que tivemos ficarão marcadas para sempre.

Ao Professor e colega José Afonso, que foi meu professor no Ensino Médio e durante o mestrado foi meu colega de aula e de orientação. Agradeço pelas suas falas, que muito contribuíram para a formação de todos.

Em especial ao meu orientador João Jorge Correa, que soube trabalhar de forma única nas aulas e nas orientações. Ele demonstrou ser, além de professor e orientador, um grande amigo. Foi ele que possibilitou a minha bolsa de estudos do Observatório da Educação e minha entrada no grupo de pesquisa. Com ele compartilhei minhas dificuldades e defasagens, e recebi como retorno ótimas orientações e palavras de incentivo.

À Professora Flávia Obino Correa Werle, pelas reuniões produtivas e falas em vários eventos de que participei.

Ao Senhor Roberto, representante do Núcleo Regional de Educação, coordenador do Programa Paraná Alfabetizado, que contribuiu fornecendo dados e índices sobre o programa.

Ao Grupo de Pesquisa do Projeto do Observatório de Educação "Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática" e do subprojeto "Avaliação da Qualidade de Educação Básica: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina", da Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS em parceria com UNIOESTE, *campus* Foz do Iguaçu, Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília, Universidade de Passo Fundo – UPF e CAPES, do qual sou bolsista no Projeto OE 146/2011 CAPES/INEP, como aluno do mestrado, o que contribuiu muito para minha formação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO: A presente dissertação analisa de forma sistemática a Educação de Jovens e Adultos – EJA, principalmente no aspecto da alfabetização nos Programas Brasil Alfabetizado e Paraná Alfabetizado. As análises buscam identificar esta modalidade de educação nos seus mais variados aspectos: político, pedagógico, psicológico, histórico, curricular, avaliativo, ensino-aprendizagem, teórico e em outras dimensões que a constituem e a impedem de ser superada. Entende-se que os dois programas são políticas educacionais da União e do estado como medida para superar o analfabetismo. Inicialmente são apontados alguns indicadores sociais que demonstram a urgência em se implementar políticas e ações para superar o analfabetismo e dar condições de acesso à educação básica a toda a população excluída da escola. Neste caminho é feita uma retrospectiva histórica da EJA, indicando o seu percurso desde os primeiros debates concretos na década de 1940 até o ano de 2012. Em seguida descrevem-se as principais políticas públicas para atender a alfabetização no período. Esta primeira encerra-se descrevendo como está organizado o Programa Brasil Alfabetizado e suas principais diretrizes e organização. No segundo capítulo analisa como está organizado o Programa Paraná Alfabetizado PPA, compreendendo sua formação, diretrizes e concepções. Junto a esta análise é feita uma abordagem sobre as principais descrições feitas na resposta ao Ofício n° 059/10 – Contas de Governo, de 26/04/10, que questiona atividades do PPA. Em seguida é feito um estudo sobre o Relatório Síntese do encontro do Curso de Formação dos Coordenadores do PPA, abordando os principais resultados das discussões promovidas em Faxinal do Céu. Em seguida são averiguadas as concepções que norteiam as Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA no estado do Paraná e como ela organiza o currículo no processo de alfabetização. Na sequência são apresentados os resultados obtidos pelo PPA na cidade de Foz do Iguaçu, demonstrando os avanços e retrocessos do programa. O capítulo é finalizado trazendo as discussões de duas autoras sobre as caracterizações que se dão aos alunos da EJA. Soares, 2001, destaca que a EJA necessita repensar e teorizar algumas temáticas e aponta a "necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; repensar o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA (...)". A autora destaca que ocorrem caracterizações ultrapassadas sobre os alunos, descrevendo-os como o migrante recém chegado às metrópoles, filho de trabalhadores rurais, com pouca escolarização e que busca a escola para mudar seu quadro social. Moura (2006) descreve que esses sujeitos buscam a escola tardiamente e que, apesar de inseridos no mercado de trabalho e aturarem na produção de bens materiais, são excluídos da participação desses bens, são ignorados e marginalizados pela sociedade, tratados de forma bestializada e infantilizada, sofrendo todo tipo de discriminação e preconceito. Schwartz (2010) descreve que existem representações baseadas no senso comum, como as que os consideram incapazes de realizarem algumas tarefas, ou a de que para ser alfabetizador não precisa ser professor, ou a utilização da expressão "chaga nacional". Expressões estas que caracterizam o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente. Esta visão menospreza o conhecimento do sujeito. Questões como "Quem são os aprendizes? Como vivem? O que pensam e fazem? Por que resolveram estudar?" devem ser uma preocupação dos programas e alfabetizadores da EJA. Schwartz indica que os alfabetizandos devem ser vistos como pessoas inteligentes, com cultura própria, que vivem e trabalham. No ensino e na aprendizagem da leitura e escrita o professor deve considerar a existência de medos e de que forma deve trabalhar para superá-los. Muitos alunos têm uma experiência tradicional de educação e devem ser conduzidos a entender um novo tipo de escola, no qual os seus conhecimentos são considerados, assim pode ele ajudar a construir sua aprendizagem. O professor deve levar o aluno a se ver como sujeito pensante, crítico, valorizando os conhecimentos que traz.
Palavras-chave: Políticas Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This thesis analyzes systematically the Education of Youth and Adults - EJA especially in the aspect of literacy in the programs in Brazil Alfabetizado and Paraná Alfabetizado(Literate). The analyzes seek to identify this type of education in its various aspects: political, pedagogical, psychological, historical, curricular, evaluative, teaching-learning, theory and other dimensions that are part of it and precludes its overcome. It is understood that the two programs are educational policies of the Union and the State used to overcome illiteracy. Initially appointed, some social indicators demonstrate the urgency to create policies and actions to overcome illiteracy and give conditions for the access to basic education to all the people excluded from school. A historical retrospective of EJA is made, indicating its journey from the first concrete discussions on the 1940s to the year 2012. It is followed by a description of the major public policies to attend the literacy in that period. It ends up describing how the program Brazil Alfabetizado (Literate) is organized and its main guidelines and organization. The second chapter examines how the program Paraná Alfabetizado PPA (Literate) is organized, including the training, guidelines and concepts. In this analysis there is an approach about the main descriptions made in response to the Letter No. 059/10 –Contas do Governo (Accounts Government)of 26/04/10,in which questions about the PPA activities are made. Then a study is made about the Relátorio Sintese (the Synthesis Report) of the meeting of the PPA Training Course Coordinators addressing to the main results of the discussions held in Faxinal do Céu .Then the conceptions of the State Curriculum Guidelines used in EJA Paraná and how it organizes the curriculum in the literacy process are investigated. The results obtained by the PPA in the city of Foz do Iguaçu, demonstrating the advances and setbacks obtained by the program, are shown next. The chapter is finalized bringing discussions of two authors on the characterizations given to the EJA students. Soares, 2001 EJA highlights the need to rethink and theorize some issues and points to "the need to establish a more detailed profile of the student, taking the reality into which they are inserted as the starting point of pedagogical actions, rethinking the curriculum methodologies and appropriate materials to their needs and a teacher training consistent with the specificity of the EJA (...) ". The author stresses thatan outdated characterization of the students occur , describing them as the newcomer migrant to the metropolises, sons of farm workers with little education that tries to change the social group they belong. Moura, 2006 describes that these individuals go to school late, that although they entered the labor market and work in the production of material goods, they are excluded from the profits of these products, they are ignored and marginalized by society, treated in a childish and foolish way, suffering all kinds of discrimination and prejudice. Schwartz, 2010, describes that there are representations based on common sense, as we consider them unable to perform certain tasks, or that to teach it is not necessary a teacher, or the use of the term "national scourge." These expressions characterize the literate as someone who has not developed culturally. This view devalue the knowledge of the individual. Issues such as who are the learners? How do they live? What do they think and do? Why did they decided to study? should be a concern of the literacy programs and adult education Schwartz indicates that the learners should be seen as intelligent people with their own culture, who live and work. When teaching and learning about how to read and write, teachers should consider the existence of fears and how to work to overcome them. Many students have a traditional experience in education, and should be conducted to understand a new kind of school, where their knowledge is considered and helps building their learning. The teacher should take the student to see themselves as thinking, critic, valuing individuals, valuing the knowledge they bring.
Keywords: Educational Policies, Youth and Adults, Interdisciplinary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA I – Folder PPA (frente) 143
FIGURA II – Folder PPA (verso) 144
FIGURA III – Folder Dia Estadual de Cadastramento do Analfabeto (frente) 145
FIGURA IV – Folder Dia Estadual de Cadastramento do Analfabeto (verso) 146
FIGURA V – Folder PPA 66
FIGURA VI – Folder PPA 67
FIGURA VII – Folder PPA 67
FIGURA VIII – Folder PPA 67
FIGURA IX – Caravana da Alfabetização na cidade de Foz do Iguaçu 68
FIGURA X – Caravana da Alfabetização na cidade de Foz do Iguaçu 69

LISTA DE TABELAS

TABELA I – Resultados de atendimento pelo PPA (2004-2010) 42
TABELA II - Resultados e Situação Final do Programa Paraná Alfabetizado (2004 - 2009) 42
TABELA III – Quadro de resultados do PPA de 2004 até 2012 44
TABELA IV – Municípios com taxa inferior a 4% 49
TABELA V – 123 municípios alfabetizadores (aqueles que tiveram redução maior que 50% em relação ao censo 2010) 50
TABELA VI – Quadro de investimentos no período 2004-2008 57
TABELA VII – Dados de analfabetos do NRE de Foz do Iguaçu 77
TABELA VIII – Dados dos analfabetos do NRE de Foz do Iguaçu (Censo IBGE 2000 – 2010) 78
TABELA IX – Recursos gastos pelo governo federal e estadual na alfabetização no Estado do Paraná 131

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL – Programa Alfabetização Solidária

AMP – Associação dos Municípios do Paraná

BNC – Base Nacional Comum

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

CEEBEJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CES - Centros de Estudos Supletivos

CD/FNDE – Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPC - Centros Populares de Cultura

CONFINTEA - Conferencia Internacional de Educação de Adultos

COPEL – Companhia Paranaense de Energia

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DCE – Diretrizes Curriculares para a Educação

DCE/EJA – Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos

DCN/EJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

DEDI – Departamento da Diversidade

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional de Educação Primária

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MCP – Movimento de Cultura Popular

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem

NRE – Núcleo Regional de Educação

OE – Observatório da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE- Plano Nacional de Educação

PPA – Programa Paraná Alfabetizado

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECAD - Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SIRENA - Sistema de Rádio Educativo Nacional

SPA – Sistema Paraná Alfabetizado

SUDE – Superintendência de Desenvolvimento da Educação

TCEP – Tribunal de Contas do Estado do Paraná

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio do Sinos

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 01

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 06

2.1 INDICADORES SOCIAIS 06

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 09

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 21

2.4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO 22

3 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO 27

3.1 COMPREENDENDO O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO 27

3.2 CONCEPÇÕES DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO 31

3.3 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO 41

3.4 RESPOSTA AO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ 52

3.5 ANÁLISE DO RELATÓRIO SÍNTESE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOS COORDENADORES DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO 58

3.6 O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO EM FOZ DO IGUAÇU 74

4 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO E AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ 80

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 80

4.2 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 98

4.3 QUEM SÃO OS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS ANALFABETOS? 104

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

REFERÊNCIAS 137

ANEXOS 143

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela modalidade de educação de jovens e adultos começou durante a graduação em pedagogia (UNIOESTE – FOZ) no ano de 2003. Devido a questões trabalhistas, o estágio de docência não pôde ser realizado durante o período diurno em uma turma de ensino regular e foi colocado pela orientação realizá-lo em uma turma de alfabetização de adultos em uma escola do município de Foz do Iguaçu. Até esse momento a questão do estágio parecia estar resolvida e tudo estaria fácil, mas quando foi procurada uma escola que tivesse uma turma de alfabetização ou EJA Fase I (1ª a 4ª Série) a questão se tornou um problema. Neste momento surgiu a dificuldade de encontrar uma escola que atendesse a modalidade. Durante os anos de 2003 e 2004 foram realizados os estágios de observação e docência, acompanhando os trabalhos aplicados nesta escola, verificando como são escassos os recursos humanos, econômicos, materiais, teóricos e pedagógicos nessa modalidade.

Para aprofundar os conhecimentos na modalidade EJA, foi realizada a especialização em "Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação" (UNIOESTE – FOZ), cujo trabalho monográfico de conclusão de curso analisou os limites e possibilidades das políticas educacionais da EJA no Brasil.

Além desse primeiro contato e relação com a EJA, em 2005 passei a atuar como pedagogo da rede estadual de educação do Estado do Paraná e professor do magistério na mesma rede, na modalidade aproveitamento de estudos. Nesse trabalho houve contato com alunos adultos e jovens: muitos deles haviam concluído o Ensino Fundamental e Ensino Médio nos CEEBEJA's, além de alunos que ficaram muitos anos longe da escola e retomaram seus estudos no curso de magistério.

Outro fator determinante foi trabalhar algumas disciplinas do curso de magistério como "Organização do Trabalho Pedagógico, Fundamentos Históricos da Educação" e principalmente a disciplina de "Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos". Esta disciplina foi incorporada no currículo de formação do magistério devido à grande demanda que a modalidade tem de formar professores com conhecimentos sobre a EJA. Além dessas as disciplinas ministradas no ensino superior "Educação de Jovens e Adultos, Andragogia e suas Práticas Pedagógicas" e "Política Educacional Brasileira". Todas elas foram essenciais para aprofundar meus estudos e debates com alunos e acadêmicos.

Outro aspecto importante para construir um estudo aprofundando na EJA diz respeito à entrada no grupo de pesquisa Observatório da Educação, com o projeto "Indicadores de

Qualidade e Gestão Democrática" – OE 146/2011; Projeto 44/2010, com instituição sede a Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; e o subprojeto "Avaliação da Qualidade da Educação Básica: estudo comparativo entre Argentina e Brasil". Esse grupo de pesquisa oportunizou aprofundar as leituras nas questões de políticas educacionais principalmente no que tange as "políticas educacionais, avaliação em larga escala e educação comparada". Nos trabalhos realizados o grupo buscou sistematizar vários documentos que continham dados e informações sobre as avaliações em larga escala e resultados obtidos pelos sistemas educacionais. Essas informações contribuíram muito para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Outro fator determinante para o desencadeamento dos trabalhos, conclusão da pesquisa e construção da dissertação foram as disciplinas cursadas durante o mestrado interdisciplinar as quais contribuíram para ampliar muitos conceitos que envolviam a pesquisa. Como exemplo, pode-se citar o aprofundamento do conceito de sujeito, abordado na disciplina de Pluralidade, Intersubjetividade e Identidade na Fronteira, com o professor Erneldo Schallenberg. Esse estudo ajudou e muito na busca do conceito de identidade do sujeito que a EJA atende. Outra disciplina que contribuiu significativamente para a pesquisa e conclusão dos trabalhos foi a ministrada pelo orientador desta dissertação, "Políticas Públicas para a Educação na América Latina", essencial para compreender as políticas públicas que ocorreram no Brasil e na América Latina.

Além dessas contribuições, foi importante a participação do coordenador do Programa Paraná Alfabetizado – PPA, no Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, Senhor Roberto Rafael dos Santos, que atendeu prontamente aos vários questionamentos e conversar, disponibilizando dados do programa referentes à cidade de Foz do Iguaçu e do Estado do Paraná. Eles foram fundamentais para o estudo e conclusão da pesquisa.

Todos esses fatores e a continuidade das leituras sobre a EJA deram sustentação para prolongar as análises nesta modalidade de educação no mestrado interdisciplinar. Durante as pesquisas analisaram-se dois programas importantíssimos para compreender a EJA como modalidade de alfabetização: o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, e o Programa Paraná Alfabetizado. Os primeiros trabalhos foram no sentido de instrumentalizar a pesquisa. Para tal intento, foi necessário buscar um enorme número de bibliografias, sites, documentos, índices, dados, monografias, dissertações, teses, imagens, folders, jornais, reportagens e outros elementos que pudessem ser analisados e estudados. Essa primeira parte da pesquisa ocupou muito tempo e foi seguida de uma criteriosa seleção de material, visto que nem todos os documentos e obras coletados serviam para analisar o PPA.

Durante o primeiro ano foram realizadas as disciplinas obrigatórias e optativas do curso de mestrado, ação essa que possibilitou aprofundar a parte teórica no aspecto interdisciplinar. As leituras e discussões das disciplinas deram o suporte necessário para realizar as leituras e seleção das obras e documentos coletados na primeira fase da pesquisa. Nesse primeiro ano realizou-se a leitura das obras e os fichamentos necessários para começar a organizar a teoria e dados que serviriam de base para a escrita da dissertação. Outro elemento importante do curso de mestrado foram os seminários e eventos que oportunizaram o espaço necessário para debates e discussões que contribuíram no sentido de enxergar o que outros pesquisadores e teóricos estão visualizando nas suas pesquisas. Outro fator importantíssimo que contribuiu na orientação teórica foi a participação no Grupo de Pesquisa Observatório da Educação, no qual foram realizadas muitas leituras e debates principalmente na análise de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, avaliação em larga escala e educação comparada. Nos trabalhos realizados no primeiro ano de curso, pode-se citar a importância das orientações que foram essenciais para organizar toda essa gama de informações. Elas possibilitaram dar rumo às leituras, seleção de conteúdos e dados. As orientações foram essenciais para formular os primeiros escritos da dissertação. No início do segundo ano de curso foi realizada a disciplina de Seminário de Orientação por meio da qual onde foram apresentados os primeiros dados e capítulos da pesquisa para o público em geral. Na sequência foi realizada a Qualificação como uma atividade obrigatória. Nessa etapa apresentaram-se à banca os primeiros capítulos da dissertação.

Para compreender quais foram os resultados da presente pesquisa cabe neste momento apresentar como ela está organizada e quais as principais discussões contém.

O segundo capítulo “A educação de jovens e adultos no Brasil” busca analisar os principais indicadores sociais que levaram grande parte da população brasileira à condição de excluídos da escola. Percebe-se nesse capítulo que o Brasil foi marcado durante a sua formação social e histórica por uma enorme exclusão social em todos os aspectos, inclusive na educação. O país traz enormes resquícios do período colonial, e uma grande pobreza desde o fim da escravidão. Esses fatores e a falta de distribuição de renda, atrelados a uma enorme divisão social, excluem uma grande massa da população dos direitos fundamentais e também da escolarização. Nesse sentido, o Brasil é marcado por altos índices de analfabetismo e pessoas que não têm acesso à educação básica ou não a concluíram.

Na segunda etapa da dissertação é apresentada de forma sucinta a história da EJA no Brasil, descrevendo quais foram as primeiras discussões, iniciativas e programas que buscavam atender à demanda de pessoas analfabetas. Neste mesmo sentido o trabalho

apresenta quais foram às primeiras políticas de atendimento a EJA organizadas pelo poder público e quais as iniciativas sociais. Finalizando o primeiro capítulo, o trabalho apresenta a organização do PBA, suas principais orientações e diretrizes curriculares no atendimento a EJA.

O terceiro capítulo trata do PPA e apresenta o seu contexto no estado do Paraná, como ele foi pensado e organizado, quais as suas principais diretrizes e concepções. Seguindo essa discussão, o trabalho contextualiza o programa no Estado e qual a sua organização para o atendimento à população analfabeta. No mesmo, apresentam-se como é organizado o programa, como são selecionados os alfabetizadores e alfabetizandos, de que forma se efetivam o chamamento e organização das turmas, como se fazem o pagamento e a formação dos alfabetizadores. Na sequência é analisado o Ofício que responde a questionamentos que o Tribunal de Contas do Estado do Paraná faz ao programa sobre sua atuação. A resposta é um instrumento importantíssimo para compreender como o PPA está organizado e como ele atua no estado.

Outro documento nesse capítulo é o Relatório Síntese do Curso de Formação dos Coordenadores do PPA, que apresenta as principais discussões dos coordenadores do PPA que ocorreram em Faxinal do Céu no ano de 2010. O documento traz as principais análises sobre o programa. São apresentados de forma muito peculiar os principais pontos de atuação dos coordenadores e os problemas enfrentados na formação de turmas e atendimento aos alunos. Também são apresentadas várias propostas para solucionar os problemas. O documento apresenta três dimensões discutidas no evento. A primeira é a dimensão formativa; nela discutem-se a concepção de alfabetização, metodologias e abordagens de alfabetização, tema gerador, palavra geradora e silabação, avaliação da aprendizagem e portfólios, formação inicial e continuada, reuniões pedagógicas, visitas as turmas, uso de materiais de apoio. A segunda, dimensão mobilizadora, discute as visitas às casas e o chamamento dos alfabetizandos, materiais de propaganda, programa Fórum Social pela Alfabetização, caravanas da alfabetização, agentes mobilizadores, municípios livres de analfabetismo. A terceira dimensão gestora trata da dinâmica de encaminhamento dos alfabetizandos pelos coordenadores locais, forma do pagamento de bolsas, merenda escolar, sistema de comunicação entre SEED, NRE's, coordenadores locais e alfabetizadores.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados do PPA no município de Foz do Iguaçu, apontando um resumo da história de formação do município, os principais dados a respeito da população analfabeta e os resultados alcançados pelo programa no município e no NRE de Foz do Iguaçu.

O quarto capítulo trata do PPA e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a EJA no estado do Paraná. Para tal intento são apresentadas as principais considerações sobre as DCE's. O documento apresenta inicialmente um breve histórico da EJA, seguido da abordagem da função social da mesma, em seguida analisa o perfil dos educandos da EJA. Um dos principais pontos apresentados nas DCE's diz respeito aos eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo. O documento finaliza com as orientações metodológicas e avaliações consideradas pelas DCE's.

Na sequência do quarto capítulo são apresentadas as principais políticas de EJA. Posteriormente é apresentada uma análise teórica sobre quem são os alunos jovens, adultos e idosos analfabetos. Por último são apresentadas as principais considerações finais a respeito do estudo realizado na presente dissertação.

De forma geral, todas as discussões são conduzidas de maneira a apresentar a constituição do PPA. A exposição das principais diretrizes do programa busca levar ao entendimento do seu funcionamento dele no Estado. A organização desta forma de política educacional para a EJA apresenta algumas mudanças que melhoram o atendimento na modalidade, mas por outro lado repete muitos problemas que ocorreram em outras campanhas e projetos de alfabetização. Por isso é necessário estudar todos os aspectos que norteiam o PPA, descrevendo as principais evoluções e retrocessos.

As análises realizadas neste trabalho buscaram em todos os momentos não se fixar somente ao campo da educação, mas valorizaram documentos que estão além das diretrizes gerais do PPA e DCE's. Uma das primeiras questões que já se pode apontar é que a EJA não é um problema específico da educação. Ele é resultado dos graves problemas sociais que o Brasil enfrenta em toda a sua formação histórica.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

2.1 INDICADORES SOCIAIS

Para compreender o contexto atual da sociedade brasileira é necessário contextualizar quais os últimos dados disponíveis a respeito do Brasil. Um instrumento importante que auxilia a compreender esse processo é o Censo Demográfico de 2010. Ele aponta vários dados da população nacional e da condição em que ela se encontra. Podemos descrever inicialmente que o Censo Demográfico 2010 mostra a desigualdade social que ainda persiste no Brasil. Ela continua acentuada apesar da redução que vem acontecendo nas últimas décadas conforme aumenta a distribuição de renda.

Para fazer essa análise é importante apresentar algumas considerações realizadas no documento "Indicadores Sociais Municipais: Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico – Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio, (IBGE, 2011)"[1].

Inicialmente o documento aponta que a média nacional de rendimento domiciliar per capita era de R$ 668,00 em 2010, mas 25% da população recebiam R$ 188,00 e metade da população brasileira recebia até R$ 375,00, neste ano o salário mínimo era de R$ 510,00. Outro dado importante ressaltado no documento descreve que os municípios de porte médio são os com mais incidência de pobreza. "As diferenças de rendimento entre homens e mulheres também chamava a atenção, sendo maior nos municípios com até 50 mil habitantes, onde eles recebiam, em média, 47% mais que elas (R$ 956 contra R$ 650)" (IBGE, 2011, p. 1).

O estudo realizado pelo documento apontou que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade reduziu de 13,63% em 2000 para 9.6% em 2010. "Além disso, o percentual de analfabetos entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%), era, em 2010, quase o triplo dos brancos (5,9%) (IBGE, 2011, p. 1)" [2]. A região mais prejudicada e com os maiores índices de analfabetismo é a região nordeste do país. Na região os números chegam a ½

[1] IBGE. Indicadores Sociais Municipais: Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico. Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio. IBGE: Comunicação Social. 16 de novembro de 2011. Disponível em: www.ibge.gov.br acesso em 05/12/2012).

[2] Sobre a questão do preconceito na EJA ver os estudos de: Galvão, Ana Maria de Oliveira. Di Pierro, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007.

milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade que não sabem ler e escrever. A taxa de analfabetismo foi mais elevada que a média nacional, mas reduziu de 32,6%, em 2000, para 24,3%, em 2010, e 65 % dos analfabetos eram pessoas maiores de 60 anos de idade.

O documento indica que "nos municípios com até 50 mil habitantes, predominou o valor de até um salário mínimo para 75% da população. Já nos com mais de 500 mil habitantes, metade da população recebia até R$ 503" (IBGE, 2011, p. 1).

Entre as capitais, os níveis de rendimento domiciliar *per capita* nos estados das regiões Sul e Sudeste, o "Censo 2010 detectou que a incidência de pobreza era maior nos municípios de porte médio (10 mil a 50 mil habitantes), independentemente do indicador analisado" (IBGE, 2011, p.2).

> A taxa de analfabetismo para os adolescentes e jovens entre 15 e 24 anos atingia 2,5% em 2010. No total de jovens nessa faixa etária por região, a maior taxa era de 4,9% no Nordeste, onde pouco mais de ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade (502.124) disseram não saber ler e escrever, contra 1,1% no Sul e 1,5% no Sudeste. A situação mais grave foi verificada nos municípios com até 10 mil habitantes da região Nordeste (7,2%), ao passo que nas cidades com mais de 500 habitantes da região Sul, a taxa era de 0,7%. A comparação com 2000 mostra que houve crescimento da alfabetização das pessoas nesta faixa etária, passando de 94,2% para 97,5% em 2010, atingindo valores próximos à universalização. (IBGE, 2011, p.2)

Podemos verificar que na faixa etária entre 15 e 24 anos nos municípios de pequena população é significativo o percentual de pessoas que se declararam não saber ler e escrever. Uma das principais dificuldades dos municípios considerados de pequeno porte é organizar seus sistemas educacionais e programas de alfabetização. Nessas cidades, a população é reduzida e o número de pessoas não alfabetizadas é pequeno, mesmo assim os municípios enfrentam dificuldades em organizar seus sistemas educacionais[3]. As principais dificuldades esbarram na falta de recursos financeiros, de gestores capacitados, diretrizes curriculares e políticas que apóiem os municípios na estruturação de seus sistemas.

Apesar dessas dificuldades, nas últimas décadas ocorreu uma ampliação na oferta inicial do ensino fundamental e do médio. Percebemos na citação que na faixa etária entre 15 e 24 anos os índices chegaram muito próximos da universalização, 94,2% em 2000, para 97,5% em 2010. Esses números expressam as matrículas nas primeiras séries do ensino

[3] Neste sentido verificar os resultados do Relatório de Monitoramento: Natureza Operacional do Programa Brasil Alfabetizado. TC nº 006.555/2006-2, Fiscalis nº 36/2006. Disponível em: www.tcu.gov.br

fundamental, mas não apontam a continuidade dos estudos dos alunos. Quando se verificam os índices nas faixas etárias mais elevadas percebe-se que os índices de pessoas que abandonaram a escola ou não continuaram seus estudos acabam sendo mais elevados[4]. Segundo os Indicadores Sociais Municipais, os índices de analfabetismo nos municípios com até 5 mil habitantes são menores que nos municípios de médio porte. Na faixa etária de 10 anos de idade, o percentual era de 6,5% em 2010, inferior ao de 2000 que chegou a 11,4%.

Os indicadores apontam também que "dos 1.304 municípios brasileiros com taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25%, 32 não ofereciam o programa Educação de Jovens e Adultos - EJA. A maioria deles no Nordeste. (IBGE, 2011, p.3)".

Segundo o documento, houve uma diminuição nas taxas de analfabetismo, mas as diferenças por cor ou raça ainda persistem. No grupo de 15 anos ou mais o percentual era de 9,6% em 2010.

> Nesse grupo etário, os pretos e pardos tiveram percentuais de analfabetos de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos, com destaque para os municípios de menor porte. O analfabetismo na população preta de 15 anos ou mais chegou a 27,1% nos municípios com até 5.000 habitantes e a 28,3% nas cidades entre 5001 e 20.000 habitantes, caindo para 24,7% nos municípios entre 20.001 e 50.000 habitantes até os de 50.000 habitantes. (IBGE, 2011, p.3).

Ocorreu nos últimos anos uma mudança no quadro da população em relação à cor. Ocorreu um aumento no número de pessoas que se declararam pretas e pardas, que foi de 44,7% em 2000 e 50,7% em 2010. "Destaca-se uma maior concentração de pretos e pardos no Norte e no Nordeste e, no Sudeste e Sul, uma maioria de pessoas de cor branca, o que acompanha os padrões históricos de ocupação do país. (IBGE, 2011, p.3)"

Outro fator apontado no documento diz respeito às matrículas de crianças de 0 a 5 anos. O Censo 2010 descreve que a educação infantil comparada a outros níveis de ensino, ainda tem baixos índices de matrícula. A média nacional para cada 100 alunos é de 29,3 em escolas e creches da rede municipal e da estadual.

[4] Para análise dos dados, verificar o Censo da Educação Básica 2009 realizado pelo MEC; e 3°Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação 2003.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Neste capítulo busca-se identificar a história da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, relacionando os principais acontecimentos que marcaram essa modalidade de educação. Para tal intento, estarão arroladas como referência algumas obras consideradas fundamentais para a discussão, além dos documentos legais e publicações pertinentes ao tema.

A primeira forma de organização educacional constituída no Brasil se deu com a chegada dos jesuítas em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega. A Companhia de Jesus não tinha como foco constituir um sistema educacional na Colônia, mas acabou interferindo diretamente na educação. Os Jesuítas encontram um mundo totalmente diferente do europeu: "latifúndio, escravatura, monocultura eis as características da estrutura econômica colonial que explica o caráter patriarcal da sociedade, centrado no poder do senhor de engenho" (ARANHA, 1996, p. 99). Para a autora, os principais objetivos dos Jesuítas nas terras brasileiras eram ajudar no processo de colonização, na pacificação e na cristianização.

Neste primeiro período a educação de adultos foi quase nula. Não havia interesse dos padres jesuítas em catequizarem os índios adultos; estes já possuíam uma cultura constituída e sua visão de mundo formada. A principal ação recaiu sobre as gerações mais novas, aptas a assimilar esse novo formato de vida. Com os colonos o objetivo ficava em torno da manutenção da visão de vida católica, européia e do domínio sobre a colônia.

O governo português pouco se importava com a educação da população. Após 210 anos de monopólio, os jesuítas são expulsos em 1759, pelo Marquês de Pombal devido à grande influência dos padres em todos os setores da sociedade e às reestruturações no Estado Português.

> A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII. A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive a ação de Pombal. Já no século XIX, a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 provocou a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites e geral. Mas até a Independência pouca contribuição trouxe à difusão do ensino popular; as leis de 1823 e 1827 foram ineficazes e toda sua ação potencial perdeu-se nas determinações do Ato Adicional. Somente a partir de 1870, começam a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da República. Derrubada a Monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos

> quais se poderiam esperar conseqüências favoráveis à difusão do ensino popular, sobreviveram por muito pouco tempo no poder e as pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais nos últimos anos do século passado. (PAIVA, 1973, p. 53-54).

Segundo Paiva (1973), uma das primeiras preocupações com a educação partiu de Rui Barbosa em 1822, salientando a miséria do ensino. As principais discussões abrangiam questões como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino que até aquele momento atendia a uma pequena parcela da população. Segundo Souza (2007, p. 26),

> A educação de adultos se desenvolve de forma precária em meados dos anos de 1870, com a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias. No final do período imperial, vários projetos de reforma foram apresentados à Assembléia Geral, dentre os quais se encontrava, em 1882, o parecer-projeto de Rui Barbosa que trazia um diagnóstico da situação educacional brasileira no que se refere ao ensino elementar. A argumentação central era que existia uma ligação estreita entre a educação e a riqueza de um país, bem como a proposição de que houvesse um programa de defesa contra a ignorância popular, o qual se referia à liberdade de ensino aliada à defesa do ensino laico, à obrigatoriedade escolar entre 5 e 15 anos, à reorganização do ensino primário, à fundação de escolas normais, ao financiamento da educação e à criação de um Conselho Superior de Instrução Nacional e de um fundo escolar para o desenvolvimento da instrução. (SOUZA, 2007, p. 26)

Ainda segundo Souza, "o saber ler e escrever foi motivo de maior atenção com a Lei Saraiva, que tornou proibido o voto do analfabeto a partir de 1882; No final do século XIX, a maior parte da população do País era considerada analfabeta, em torno de 80%." (SOUZA, 2007, p. 26). A maior parte da população era excluída do processo eleitoral; os votantes eram selecionados pelos seus rendimentos anuais. Em 1891 a Constituição trocou a critério de seleção que era pela renda e acrescentou o critério pela instrução escolar. Essa jogada política estava bem orientada, era de conhecimento de todos que o acesso à escola era restrito a uma classe dominante. A educação para os adultos ganha destaque quando inicia o debate em torno da educação popular já no início do século XX. Além dos grupos que estavam preocupados em ampliar o acesso à educação, havia o pensamento de ampliar as bases eleitorais.

No final do império iniciou-se uma discussão que culminou com a Lei Saraiva:

> Lei Saraiva, a qual tornava a eleição direta e admitia a elegibilidade dos acatólicos, ingênuos, libertos e naturalizados. Esta lei, entretanto, estabelecia pela primeira vez a restrição ao voto do analfabeto; a partir de 1882, o alistamento eleitoral passava a inscrever apenas os que dominassem as técnicas da leitura e escrita. Ampliava-se a consulta, por um lado, mas tratava-se de restringi-la, por outro. Mantinha-se a seleção pela renda e acrescentava-se a seleção pela instrução. (PAIVA, 1973, p. 82)

O pensamento dominante na época era de que essa restrição iria forçar as pessoas a procurarem por instrução. A restrição seria um estímulo às classes populares para poderem participar da vida política e concorrerem a cargos públicos.

Esse momento é o primeiro em que o problema do analfabetismo é discutido e tratado como preocupação mais profunda. Exemplo disso é a discussão proposta por Ferraro (2009), em que analisa a questão eleitoral em meio à crise da Monarquia e ao debate sobre o voto dos analfabetos no projeto Sinimbu[5].

Sobre as intenções do projeto, Ferraro descreve uma citação em que José Bonifácio diz que "é uma verdadeira ilusão o que o projeto pretende: purificar as urnas excluindo a nação de votar." E ainda aponta quatro razões contra a proibição do voto do analfabeto.

> Em síntese, para José Bonifácio: 1. Excluir os analfabetos do direito do voto não se justifica num país sem escolas; 2. É inaceitável o princípio da capacidade para votar, seja em si mesma, seja medida pela condição de saber ler e escrever; 3. A própria participação política é uma escola, e negar ao povo o direito de voto é fechar-lhe a grande escola do voto; 4. A exclusão dos analfabetos pretendida pelo projeto representa um cativeiro político para as massas. (FERRARO, 2009, p. 68)

O pensamento político da época é distorcido por ligar a questão do voto à escolarização. Em um país sem escola, a grande massa da população não via possibilidades de acesso. Outro fator importante é que a falta do domínio da leitura e da escrita não impedia as pessoas de escolherem seus representantes; era talvez somente um impedimento para se candidatar a cargos públicos.

Paiva (1973) nos dá uma noção de como estava a questão do analfabetismo nesse período.

> Quanto aos índices de analfabetismo, a situação do conjunto do país no final do século XIX e primeiras décadas do século XX era assustadora. O censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos). (PAIVA, 1973, p. 84)

[5] Projeto de reforma eleitoral proposto pelo Visconde de Sinimbu em 1879 onde buscava estabelecer eleição direta, duplicar o censo, elevando-o de duzentos para um mínimo de quatrocentos mil reis, valor que poderia ser aumentado por lei ordinária, e excluir do voto todos aqueles que não saibam ler e escrever (FERRARO, 2009, p 57-58).

Esses dados demonstram que quase a totalidade da população não participaria da escolha dos representantes do governo e também estaria impedida de se candidatar e participar dos cargos públicos e do governo.

A questão do voto do analfabeto pode ser considerada como princípio da divisão da educação popular[6] da educação de adultos[7]. Paiva (1973, p. 74) descreve que,

> ao lado do debate acerca da obrigatoriedade do ensino, discutia-se também os princípios que deveriam nortear a educação do povo e muitos já colocavam claramente a importância da instrução popular como meio inteligente de preservação da estrutura social e econômica do país, podendo Liberato Barroso bem representar tal posição. Para ele, através da educação do povo é que seria possível restaurar os princípios religiosos e morais necessários à preservação da ordem social. (PAIVA, 1973, p.74)

Neste sentido a educação popular é compreendida como aquela que é ofertada à população em geral, tendo como princípio a gratuidade e a universalidade, abrangendo as camadas populares; a instrução entendida como elementar em alguns casos a profissional. Paiva (1973, p. 88) considera que a educação de adultos é parte da educação popular, em que as escolas elementares contemplavam também as escolas noturnas que atendiam os adultos. A educação de adultos passou a ser tratada de forma diferente quando se exigiu um período menor de duração daquela ofertada na idade adequada.

Essas diferenciações geraram conflitos e discussões e abriram campo para intelectuais defenderem a educação das massas e dos adolescentes e adultos analfabetos. Esses anseios tomam um corpo maior no início do século XX, principalmente após a Primeira Guerra Mundial.

> Com a guerra, entretanto, volta à cena o problema educativo, sobre o qual se concentram as energias dos diversos grupos. Atribui-se à precária difusão do ensino a responsabilidade por todos os nossos problemas e inicia-se uma intensa campanha contra o analfabetismo. Esta luta se transforma no decorrer dos anos 20, quando aparecem os primeiros "profissionais da educação", introduzindo as idéias da escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino. Todo esse redimensionamento dos problemas educacionais observado nos últimos quinze anos da Primeira República está ligado às transformações que se operam nos setores econômicos, social e político da Nação: ao fortalecimento do grupo

[6] Entendida como a educação ofertada a toda a população, incluindo as escolas noturnas que atendiam os adultos.

[7] É aqui tratada como alfabetização e educação de base, sendo trabalhada em um tempo menor que aquela ofertada no ensino na idade adequada.

> industrial-urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à consequente pressão por recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana. (PAIVA, 1973, p. 88)

Toda essa conjuntura social, política, econômica e educacional traz à tona a discussão sobre a questão da educação da população. O analfabetismo é visto como um mal. E que parte dos problemas enfrentados no crescimento do país se deve a ele. Muitos educadores e defensores da educação reivindicam uma transformação na organização da sua oferta. Nesse momento histórico é que se definirm alguns aspectos da educação escolar, entre eles a interferência e a participação da igreja na educação. Um dos grandes desafios dessa época é o desvinculamento da educação de adultos da educação popular, ou pelo menos que sejam tratadas de forma distinta devido à peculiaridade de cada uma.

Foi no início do século XX que a educação recebeu maior valorização. No Brasil se inicia um processo de industrialização, as relações econômicas mudam e ocorre uma forte migração do campo para os espaços urbanos; a população começa a se organizar e aumenta a pressão pela educação da população.

> Em 1925, por meio da Reforma João Alves, surgiu o ensino noturno para jovens e adultos, com o intuito de atender aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral. (DCE/PR, 2006, p.17)

A educação passou a ser atrelada ao desenvolvimento do país e o analfabetismo foi encarado como um mal nacional que impedia o crescimento. A indústria emergente precisava de mão-de-obra com o mínimo de domínio de leitura e escrita para as novas funções. O processo de urbanização do país também exigia que o cidadão também tivesse conhecimentos diferentes daqueles necessários no campo. O país também buscava destacar-se em âmbito internacional, e a falta de um sistema escolar somado ao grande número de analfabetos impedia essa projeção.

Souza, ao citar Paiva (2007, p. 28), destaca que,

> (...) após a Revolução de 1930, era possível encontrar no País movimentos que discutiam a educação de adultos de forma significativa. O ensino supletivo foi expandido no período pós-1930 e após a Primeira Guerra Mundial, a preocupação com esse segmento educacional estava atrelado à educação popular como difusão do ensino elementar. Só após esse marco histórico passou a ser concebido de forma independente, em função das tendências mundiais e dos movimentos populares de educação. (SOUZA 2007, p. 28)

A elevação da matrícula no ensino supletivo e a criação do Fundo Nacional de Educação Primária – FNEP, promovem outros horizontes à educação de adultos consoante Paiva (1973). A abertura política deu margem à criação de movimentos isolados de educação de adultos em programas que abrangiam, além da educação escolar, outros setores da vida, como a cultura, lazer e clubes.

O surgimento desse quadro ocorreu por dois motivos principais. Primeiro a migração campo-cidade e segundo as ações do governo com o ensino elementar, trazendo consigo a educação de adultos, o FNEP em 1945, Souza (2007, p. 28). Para a autora, "as primeiras iniciativas oficiais relacionadas à educação de adultos datam da década de 1940, quando da criação do FNEP em 1942". Com o fim da Segunda Guerra Mundial vêm à tona as discussões sobre a educação das massas e a organização popular e vários segmentos, como o estudantil, o partidário e o religioso.

Souza (2007, p. 29), nos dá uma noção de como a educação de adultos estava próximo a década de 1940.

> Até os anos de 40 a educação de adultos era concebida com uma extensão da escola formal (...) na década de 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como "conscientização" (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional) (...) na década de 70 essas duas correntes continuam. (SOUZA, 2007, p. 29)

A industrialização se torna um critério para distinguir os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos. A educação se torna peça chave nesse desenvolvimento e países como o Brasil, que apresentavam um grande número de analfabetos e não possuíam um sistema educacional constituído começam a repensar essas questões. A própria população, que necessita de acesso à escola, organiza-se em movimentos e debates a fim de promover o acesso da grande massa da população. Alguns setores se destacam nessa organização: os sindicatos que organizam os trabalhadores, os movimentos estudantis que buscam aumentar o acesso a educação, e a igreja católica, atrelando a educação escolar aos seus próprios interesses. Além destes, outros segmentos também se fizeram presentes na luta pela educação de jovens e adultos analfabetos.

A partir de 1947 é lançada pelo governo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. Segundo Souza (2007, p. 29), "tinha o objetivo de expandir entre as massas os postulados do novo regime político – a democracia liberal", descrevendo que a campanha tinha caráter ruralista, se preocupando-se com o equilíbrio eleitoral no campo.

Souza, ao analisar Paiva, faz um resumo das principais características da CEAA:

> 1) nasceu da regulamentação do Fnep; 2) sua emergência atendia a proposições da UNESCO na esfera da educação popular; 3) acenava com "possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de adentrar o campo e integrar os imigrantes e seus descendentes nos estados do sul do Brasil"; 4) constituía um instrumento para a melhoria dos índices de analfabetismo no País; 5) retomava aspectos do "entusiasmo pela educação", devendo ser uma campanha de salvação nacional; 6) tinha um fundamento político ligado à ampliação das bases eleitorais; 7) servia como combate ao marginalismo social; 8) a insuficiência cultural do País estaria sendo empecilho ao seu desenvolvimento econômico. (SOUZA, 2007, p. 30)

Essa descrição das características da CEAA sugere que os governantes se preocupavam com as condições em que o país vivia. As oito características apontam fatores negativos em relação às condições do país. Havia uma disparidade enorme entre o desejo de alavancar o país e as reais condições disso acontecer. A industrialização e o desenvolvimento econômico caminhavam juntos, selecionando os países de ponta. Mas como avançar na economia e na indústria sem o fator humano? O analfabeto era considerado incapaz e vivia na marginalidade. Portanto, a campanha buscava integrar a população analfabeta a esse processo de transformação social. A forte migração do campo para a cidade exige uma educação que transforme o homem do campo no homem urbano, com característica e domínio de conhecimentos necessários aos trabalhos da cidade.

Souza (2007, p. 32) aponta os vários momentos da CEAA entre 1947, quando foi criada, e 1963, quando foi extinta. Primeiramente deveria expandir os ideais do novo regime político e a democracia liberal. A campanha, que tinha orientação ruralista, parecia pouco preocupada em combater a migração, mas em modificar o equilíbrio eleitoral. A primeira campanha, organizada por Lourenço Filho, de cunho nacional, contribuiu para inserir a educação supletiva nas atividades regulares dos sistemas estaduais de ensino. Em 1940 uma parceria entre Brasil e Estados Unidos criou a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais, objetivando o desenvolvimento daquelas comunidades. A primeira Missão Rural, em 1950, buscava desenvolver a organização social das comunidades por meio da ação conjunta de vários profissionais. E, ainda segundo Souza, fundava "um caminho cujo foco era o assistencialismo a uma 'população carente', sem qualquer menção à estrutura agrária do país." Em 1950 foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, que buscou preparar técnicos para a melhoria de vida das pessoas do campo, na saúde, associativismo, economia doméstica e artesanato. A partir de 1952, surge a Campanha Nacional de Educação Rural, que buscava conscientizar a entre ajuda para

questões locais. Em 1957 foi criado o SIRENA, Sistema de Rádio Educativo Nacional, para fomentar a criação de sistemas rádio-educativo regionais. (SOUZA, 2007, p. 32).

As campanhas fazem parte de um período do Brasil compreendido entre 1950 e 1960, em que o homem do campo migra para os centros urbanos em busca e na crença de encontrar melhores condições de vida. Esse processo é fruto das transformações capitalistas que aconteciam no mundo todo.

Em 1958 é lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que no entendimento de Paiva (1973, p. 213), "pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral." A campanha foi extinta em 1961.

> O programa previa o aprofundamento dos estudos sobre os problemas sociais, econômicos e culturais das áreas selecionadas para a realização do Plano Piloto. Previa a melhoria do ensino primário (...) transformar as escolas em centros de reuniões da população local. Significava um amplo movimento de base para a população rural. (SOUZA, 2007, p.33)

Outro instrumento significativo dessa época foi o Movimento de Educação de Base – MEB, que desenvolveu atividades na EJA através de um convênio entre o governo federal e a Conselho Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB.

> Ligado à CNBB, financiado pelo governo da União e em funcionamento desde 1961, o Movimento de Educação de Base começou a caracterizar-se como um movimento de cultura popular – desenvolvendo uma metodologia própria – a partir do seu segundo ano de atuação. Quando da proposta de criação do movimento, pretendia-se oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural e em sua preparação para as reformas básicas indispensáveis, tais como a reforma agrária. Entretanto, além do desenvolvimento espiritual do povo e sua preparação para o desenvolvimento, pretendia-se também "ajudá-lo a se defender contra ideologias que são incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade". (PAIVA, 1973, p. 240)

Beisiegel (1997, p. 224) nos recorda que,

> as aulas eram elaboradas pelas equipes centrais e eram transmitidas às escolas radiofônicas, onde um monitor voluntário estabelecia as ligações entre os seus conteúdos e a atividade dos alunos e, em seguida, promovia debates sobre os temas focalizados pelo professor-locutor. (BEISIEGEL, 1997, p. 224)

Assim, ainda na análise do autor os trabalhos procuravam levar os alunos a participarem de organizações sociais de classe e grupos voltados a ajudar o grupo social a que pertencia, assim, "a partir de 1962 as atividades foram orientadas para a politização, a educação sindicalista e o processo de sindicalização rural." (BEISIEGEL, 1997, p. 224)

Outro movimento significativo na década de 1960 foi o Movimento de Cultura Popular - MCP. Ligado à prefeitura de Recife e à União Nacional de Estudantes – UNE: "consistia na criação de escolas para o povo, com aproveitamento de salas de associações de bairros, entidades esportivas e igrejas (...). Além do trabalho de alfabetização, novas frentes de ação foram sendo elaboradas, dentre as quais se destacam o teatro, os núcleos de cultura popular, os meios informais de educação, o canto, a música, a dança popular e o artesanato" (SOUZA, 2007.p. 34). O movimento tinha como objetivo conscientizar e elevar culturalmente as massas.

Além do MEB e do MCP, existiu também a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal, muito próximo da atuação dos dois primeiros. Todos sofreram influência de Paulo Freire.

No ano de 1964 é criada a Cruzada ABC em conjunto com a USAID, Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, além dos governos federais estaduais e agências privadas. Em 1967 o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Segundo Souza três características marcam o MOBRAL:

> Independência institucional e financeira face aos sistemas regulares de ensino e aos demais programas de educação de adultos; articulação de uma organização operacional descentralizada, apoiada em comissões municipais incumbidas de promover a realização da campanha nas comunidades; centralização das orientações do processo educativo. Havia a Gerência Pedagógica Central, que cuidava da organização, da programação de execução e da avaliação dos trabalhos. (SOUZA, 2007, p. 35)

A partir de 1970 o ensino supletivo é inserido no sistema regular de ensino. Os trabalhos são concomitantes aos do MOBRAL. Este trabalhava as primeiras séries e aquele atendia às séries seguintes. O MOBRAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar. Essa fundação estava atrelada ao MEC e buscou dar apoio financeiro às prefeituras e organizações da sociedade civil. A fundação foi extinta em 1990.

Em 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Neste evento foi levantada a real situação do número de analfabetos no mundo e os altos índices de evasão escolar e a falta de acesso à escola a maior parte da população mundial. O Brasil participou dos trabalhos e foi signatário do resultado final da conferência, assumindo várias responsabilidades em todos os âmbitos da educação inclusive na educação

de jovens e adultos. Na conferência constatou-se que havia um número elevado de analfabetos funcionais[8] nos países industrializados.

> Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1991), mais de um terço dos adultos no mundo, naquele ano, não tinham acesso ao conhecimento impresso e às habilidades tecnológicas que poderiam melhorar sua qualidade de vida e permitir que se adaptassem às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos, ainda segundo a Declaração, não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (DCE's/PR, 2006, p. 20)

Nessa fase, com a interferência dos organismos internacionais, o Brasil passa por um processo de descentralização da educação, transferindo aos estados e municípios a responsabilidade de atendimento à EJA.

Com a Constituição Federal de 1988 ficou estabelecido no Art. 208 "a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria". Esse e outros artigos da Constituição determinaram a criação do Plano Nacional de Educação e de uma lei de diretrizes da educação nacional.

Após seis anos de debate no Congresso Nacional, em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, na qual a EJA é tratada na Seção V, como uma modalidade especial de educação; e foram dispostos dois artigos tratando diretamente da EJA, artigos 37 e 38[9]. Além deles, a EJA é citada também no artigo

---

[8] É considerada *alfabetizada funcional* a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Com a ampliação do acesso à escolarização, para além da alfabetização, voltaram-se as atenções para a qualidade do processo de escolarização oferecido a todos. A questão que se coloca não é simplesmente se as pessoas sabem ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema social que ainda persiste no Brasil, emerge a preocupação com o *analfabetismo funcional*, ou seja, com a falta de capacidades para fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social, após alguns anos de escolarização. Pelo critério adotado nas pesquisas censitárias, são *analfabetas funcionais* as pessoas com menos de quatro anos de estudo. (Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática. UNESCO, 2008, p. 61).

[9] Art. 37. 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 aos 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, mediante ações integradas e complementares entre si.
§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.
Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

4°, Inciso VII, artigo 5°, §1, Inciso I, artigo 87, §3°, Inciso II. A EJA está atrelada em muitos outros artigos da lei principalmente no que concerne à questão de financiamento, currículo, avaliação e estrutura. A EJA é tratada como uma modalidade especial de educação e vem nos últimos anos sendo vinculada à formação profissional e ao mundo do trabalho.

Sendo a EJA encarada como uma modalidade especial de educação, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000. Nelas estão presentes questões importantes que norteiam a EJA: os objetivos, os conteúdos, a idade mínima para o ensino fundamental e médio, como se realizarão os exames, sobre as instituições, a avaliação, a certificação, a formação docente, entre outras questões.

Em 2001, como exigência da Constituição, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, que também versa sobre a EJA.

> A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. (PNE, 2000)

O PNE traz um diagnóstico sobre o déficit de atendimento no ensino fundamental, o que de certa forma contribui para os altos índices de pessoas fora do sistema de ensino regular. Segundo o documento, em 2000 tínhamos 16 milhões de analfabetos e uma profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais. No diagnóstico apresentado, concentram-se 28,7% dos analfabetos estão concentrados na Região Nordeste do país. Outro fator importante abordado pelo documento é a visão ampliada de alfabetização, concebendo como necessários pelo menos oito anos de estudos. O PNE também analisa que :

> As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho.
> A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um

---

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Lei 9.394/96, MEC)

> período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. (PNE, 2000)

No ano de 2003 o governo federal criou o Programa Brasil Alfabetizado, que busca o aumento da escolarização dos cidadãos, colocando a educação como um direito subjetivo e acessível a todos. Além desse programa, foram realizadas várias parcerias e cooperações entre o governo federal e organismos públicos e privados como, por exemplo, os Programas Alfabetização Solidária (Alfasol), Paraná Alfabetizado, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (Mova-SP), os Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAS), entre outros.

A história da EJA tem um longo e tortuoso percurso. Boa parte dela escrita por iniciativas não governamentais. Por outro lado, o Estado buscou construir medidas que se mostraram ineficazes no combate ao analfabetismo e ao acesso a educação sistematizada. O Brasil é marcado historicamente por uma desigualdade social em todos os setores e regiões do país. Ocorreu ao longo da história uma forte concentração de terra e renda devido ao seu tipo de colonização e à organização política que se desenvolveu ao longo dos tempos. Todo esse processo excluiu da escola uma grande massa da população. Hoje o grande desafio é romper com essa contradição que resulta em acentuada exclusão social[10] e educacional.

Para Souza (2007, p. 24), o Brasil tem vários fatores que desencadearam esse problema social. Ela analisa que a escola não esteve acessível durante muito tempo; havia uma enorme concentração de pessoas no meio rural e prevalecia a idéia de que elas não precisavam de escolarização; além disso, o processo de escravidão contribuiu para a enorme pobreza do país; a necessidade de trabalho fortaleceu a evasão escolar; a precária formação docente e uma educação bancária geraram desânimo nos alunos; as discussões sobre a importância da escola vieram tardiamente à tona.

Esse contexto fortaleceu o surgimento de um grande número de iletrados em nosso país. Grupos sociais como os negros, as mulheres, pessoas das regiões rurais empobrecidas e as classes mais pobres acabaram aumentando o índice de analfabetos.

[10] Sobre o tema exclusão social ver: Craidy, Carmem Maria. Meninos de rua e analfabetismo. Porto Alegre: ArtMed, 1998, e Soares, Leôncio. Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir de 2003 verifica-se uma nova política nacional voltada para atender a EJA no nível de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado, financiador e orientador de diretrizes gerais para o atendimento na alfabetização de jovens e adultos. O governo do Estado do Paraná acaba se cadastrando no Programa Brasil Alfabetizado para receber recursos e cria, em 2004, o Programa Paraná Alfabetizado. Ver-se-á mais adiante, detalhadamente.

Chegamos ao ano de 2013 com muitos avanços no campo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, principalmente no que diz respeito às discussões em eventos e à formulação de programas em vários estados e municípios, além da criação de diretrizes e o financiamento do governo federal.

A EJA esteve presente nas discussões e foi incluída nas pautas e agendas das três esferas de governo, na legislação educacional e de financiamento, na estruturação administrativa do governo. Os municípios e estados tiveram muitos avanços na organização de sistemas que atendessem à EJA. Outros setores como os não-governamentais e movimentos sociais também organizaram tal atendimento. Ocorreu também um grande avanço na elaboração de projetos, materiais didáticos, metodologias, pesquisas (dissertações, teses, produções científicas), formação de professores (aumento de cursos nas universidades e faculdades que incluíram disciplinas e especializações na EJA), além de pesquisadores (grupos de pesquisa) que focaram seus estudos na alfabetização de jovens e adultos.

Outro fator importante a ser ressaltado foi o avanço que ocorreu na década de 1990 que, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, colocou a EJA como uma modalidade especial de educação. Essa nova proposta avança no sentido em que a educação oferecida nessa modalidade deve ser ofertada ao longo da vida dos alunos, abrangendo inclusive os níveis mais elevados de educação. A LDBEN reforça no seu conteúdo que a educação é um direito de todos, e que devem ser respeitadas a diversidade e as necessidades dos vários sujeitos.

É importante ressaltar que, apesar da Constituição Federal – CF, e a LDBEN garantir o direito à educação, as ações práticas não têm acompanhado a demanda de alunos da EJA tem. São muitos os desafios que essa modalidade apresenta: são mais de 13 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. (IBGE, Censo 2010). O Brasil sofre com a desigualdade social e um fator marcante é a desigualdade regional que o país tem. Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2008), 6,2% da população analfabeta é formada por população branca e 13,6% de população negra, com idades acima dos 15 anos.

As oportunidades que as pessoas enfrentam esbarram nas diferenças dos grupos étnicos. Já em 2006, conforme PNAD do total de analfabetos no país mais de 10 milhões eram pretos e pardos. Segundo o mesmo relatório ocorreu uma diminuição no número de pessoas jovens. Cabe ressaltar que os esforços realizados nos últimos anos no ensino fundamental ajudaram a diminuir os índices de jovens no analfabetismo. Desde a formulação da LDBEN e das políticas de acesso a educação básica os jovens de hoje tem mais condições de acesso do que as gerações mais antigas.

Umas das principais preocupações nas discussões sobre a EJA demonstram que há maior interesse em concluir o ensino fundamental e médio. Essa população passou inúmeras dificuldades para ficar na escola ou ter acesso a ela. Por isso a EJA não se preocupa somente em ofertar o acesso, mas também em garantir aos alunos as necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos, superando os antigos programas que se preocupavam somente com a estrutura física e simbólica.

O Brasil tem muito ainda a avançar no sentido de oferecer processos formais e também não-formais que sãos importantíssimos para a consolidação da oferta da EJA. Uma possibilidade para superar o problema são as experiências que ocorreram no campo da educação popular, principalmente nas metodologias e conceitos propostos por Paulo Freire.

O direito à educação é fundamental e está ligado a outros direitos humanos e sociais, como a segurança, o trabalho, a saúde, a moradia, a cidadania, entre outros. Estamos marcados por programas de EJA que não foram atrativos à população analfabeta e excluída da escola. Os resultados dependem de ações articuladas de alfabetização com outras políticas de participação na sociedade, como saúde, cultura, qualificação profissional, distribuição de renda, no sentido de tornar a educação mais relevante, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da população brasileira.

2.4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O Programa Brasil Alfabetizado é realizado desde 2003. Atualmente o Brasil Alfabetizado está presente em 1928 municípios e já alfabetizou 12 milhões de pessoas. Tem como objetivo a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Segundo o MEC, “o programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade”. O programa tem abrangência nacional, “com atendimento prioritário a 1928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na

região nordeste". Os municípios que aderem ao programa recebem apoio técnico, "visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos." (MEC, 2012).

Podem aderir ao Programa Brasil Alfabetizado as prefeituras municipais e as secretarias estaduais de educação. ONGs e entidades civis ou privadas não podem aderir diretamente ao MEC.

Os professores devem ser preferencialmente da rede pública. Eles são remunerados por meio de bolsa de R$ 250,00 por turma ou R$ 275,00 para aqueles que tenham alunos com necessidades especiais.

Os estados e municípios também recebem recursos para financiar ações como formação de alfabetizadores, compra de merenda, materiais escolares e pedagógicos para apoio do professor.

De acordo com informações fornecidas pelo MEC em seu site, "o Brasil Alfabetizado atendeu 9,9 milhões de jovens e adultos desde sua criação até 2003" sendo que "naquele ano, a União aplicou R$ 245,8 milhões" e em 2009 "cerca de 2 milhões de alfabetizados devem ser atendidos." (MEC, 2012).

Segundo a Resolução CD/FNDE n° 32[11] de 1° de julho de 2011, são objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:

> I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios;
> II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam. (Resolução CD/FNDE n° 32 de 1° de julho de 2011)

Atualmente esta resolução regulamenta a transferência de recursos aos estados e municípios. Vale destacar que o pagamento de bolsas é realizado aos voluntários alfabetizadores que atuam no programa.

[11] Resolução CD/FNDE n° 32 de 1° de julho de 2011 - estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa.

São beneficiados pelo programa jovens e adultos com mais de 15 anos que não são alfabetizados, professores da educação básica dos sistemas que aderiram ao programa, professores não habilitados para o magistério (MEC, 2007). O curso de alfabetização dura de 6, 7 ou 8 meses, com duração e carga horária de 240, 280 ou 320 horas, respectivamente.

Em estudo realizado por Volpe (2010), apontam-se, a serem observados, aspectos importantes do Programa Brasil Alfabetizado. Em sua pesquisa descreve que, além das parcerias com os estados, municípios e o Distrito Federal, "também podem participar do programa entidades privadas sem fins lucrativos, bem como instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e privadas (também sem fins lucrativos)" (VOLPE, 2010, p. 312). Todos os convênios obedecem a critérios previstos em lei, sendo que um deles é que as entidades comprovem experiência em projetos de Alfabetização e educação de jovens e adultos. Volpe (2010, p. 312) atenta para o fato de que essas entidades "são responsáveis pela seleção e capacitação dos alfabetizadores e pela organização de todo o processo de alfabetização" (VOLPE, 2010, p. 312).

Outro fator de destaque apontado pela autora ocorreu na segunda fase do programa em 2007, momento em que,

> Foram incluídos nos itens de financiamento: a aquisição de material escolar; a aquisição de material pedagógico; a aquisição de gêneros alimentícios; a formação inicial para coordenadores de turma; o custeio das atividades de coordenação e supervisão pedagógica. O aporte de recursos federais no período de 2003-2007, considerando a dotação liquidada, foi de R$ 675,6 milhões. (VOLPE, 2010, p. 313)

Esses itens certamente complementam as práticas de alfabetizandos e alfabetizadores. Tanto materiais quanto alimentos facilitam a prática do alfabetizador e fortalecem a permanência dos alfabetizandos no programa. E se pode inferir que toda a prática de trabalho terá outros resultados.

A autora ao citar Di Pierro dá instrumentos significativos para entender o grau de comprometimento do Estado com as políticas educacionais na EJA.

> Vale observar que as parcerias estabelecidas entre Estado e organizações da sociedade civil encerram uma ambiguidade: se de um lado, há uma transferência da responsabilidade pela garantia de direitos universais do Governo em direção à sociedade civil que, naturalmente, não possui condições estruturais e técnicas para responder à demanda com a amplitude necessária; de outro, amplia os canais de participação e controle social sobre as ações do Estado. Isto varia conforme os atores envolvidos, a conformação

> de cada um dos programas e a tendência política do Governo na Unidade Federativa responsável. (DI PIERRO, 2003apud VOLPE, 2010, p. 313).

No formato atual do programa, a União se encarrega de selecionar as entidades que dele participarão, repassando as verbas de acordo com a atuação de cada um. Essa forma de organizar o programa repassa para as instituições a responsabilidade por toda a parte prática com os alfabetizandos. Pode-se considerar que o Estado se exime de parte da sua responsabilidade ao não contratar professores e trabalhar com voluntários, organizar salas e locais para alfabetização, entre outras ações. Isso demonstra que o Governo Federal vem seguindo as orientações dos organismos multilaterais em minimizar as funções do Estado, chamado à responsabilidade a sociedade e organizações sociais para a EJA.

Desde 2007 o Programa Brasil Alfabetizado vem trabalhando com "dois focos centrais: os jovens e adultos de 15 a 29 anos; e o Nordeste, Região que concentra 90% dos Municípios com os mais altos índices de analfabetismo". Neste sentido, a formação dos alfabetizadores se torna o foco para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (VOLPE, 2010, p. 314)

Dentre as ações do Estado[12], inclui-se repassar o dinheiro para pagamento das bolsas e recursos para o material didático, alimentação e transporte, além de adquirir óculos aos alfabetizandos que precisem.

Seguindo a linha de avaliação em larga escala, o programa foi objeto de algumas avaliações.

> O Programa Brasil Alfabetizado foi objeto de avaliações sistemáticas, nomeadamente: a) a Avaliação Diagnóstica da EJA, realizada pela UNESCO em convênio com o MEC, no período de outubro de 2004 e março de 2005; b) o Monitoramento de Natureza Operacional, realizado pelo TCU no primeiro semestre de 2006 (TC 006.555/2006); c) os monitoramentos *in loco* realizados pela SECAD e pelo FNDE. Todos convergem para a existência de inconformidades na execução do programa e indicam possibilidade de melhoria do desempenho operacional nos seguintes aspectos: a) falta de focalização e falhas no processo de seleção de alunos; b) deficiências relacionadas à estrutura, ao material didático e ao processo de ensino-aprendizagem de cursos de alfabetização; c) fragilidade na coordenação e

[12] Art. 1º Estabelecer orientações, critérios e procedimentos para:
I - a transferência de recursos financeiros suplementares destinados pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) ao Distrito Federal, a estados e a municípios que aderirem ao PBA no exercício de 2011, visando apoiar ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos;
II - a execução dos recursos transferidos e sua prestação de contas;
III - o pagamento de bolsas aos voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua
Brasileira de Sinais (Libras) e coordenadores de turma, de que trata o § 5º do Art. 5º do
Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.
Parágrafo único. As ações decorrentes das transferências dos recursos financeiros do PBA mencionadas nos incisos I e II deste artigo não substituem as obrigações constitucionais e estatutárias dos entes federados quanto à oferta de ensino fundamental e de educação de jovens, adultos e idosos, nem os recursos transferidos pretendem cobrir custos totais ou substituir esforços e ações realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios. (fonte:Resolução CD/FNDE Nº 32 DE 1º DE JULHO DE 2011)

> supervisão do funcionamento dos cursos; d) evasão e freqüência irregular de alunos; e) ausência de política de continuidade e de oferta de cursos de EJA para os egressos do Programa. (VOLPE, 2010, p. 316).

Por meio das avaliações foram apontados vários problemas na execução do projeto. A própria escassez das turmas e sua irregularidade impossibilitam a continuidade dos trabalhos. Os índices de evasão e não permanência dos alunos é alto. Os materiais didáticos são escassos e muitas vezes não são condizentes com a faixa etária em foco. E, finalizando, o sistema educacional não permite a continuidade dos estudos e muitos alunos retornam a condição de analfabetos.

Pode-se concluir que o formato atual do Programa Brasil Alfabetizado não atende a todas as demandas que a EJA impõe à sociedade brasileira. A participação do Estado como mero financiador do programa impossibilita uma prática consolidada e duradoura. Percebe-se que a EJA na fase de alfabetização não está vinculada ao sistema educacional como um todo. A União praticamente repassa sua responsabilidade nessa modalidade ao invés de dividir com estados e municípios a parcela que cabe a cada um. Essa lógica de um Estado mínimo não contribui para superar os altos índices de analfabetismo do país. Mesmo não analisando neste estudo o ensino regular, pode-se perceber na bibliografia existente que o sistema educacional produz cada vez mais jovens, adultos e idosos analfabetos e que o principal programa para atender a essa demanda não consegue na prática contribuir para a superação da condição atual.

3 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

3.1 COMPREENDENDO O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Muitos são os problemas da educação nacional, dentre eles se configura o analfabetismo. A sua redução é uma constante preocupação da sociedade e do Estado. Para compreender melhor quais as ações realizadas para superá-lo, torna-se necessário estudar como funciona o Programa Paraná Alfabetizado, delimitando seus objetivos e ações, concepções, dinâmica, metas e estratégias e como está estruturada a sua organização. É preciso compreender o programa, quem são os alfabetizadores e alfabetizandos e, principalmente, como ocorre a avaliação dos alfabetizandos.

Para realizar tal estudo tem-se como base o portal eletrônico http://www.educacao.pr.gov.br, que é o site oficial da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O mesmo contém as informações básicas para compreender o formato atual do programa, sua estrutura e funcionamento. Além das informações do portal, foi consultado o "Documento Base do Programa Paraná Alfabetizado", disponível no portal e o documento "Concepções e Experiências na Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos", lançado em 2010 pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Para compreender toda essa estrutura apresenta-se a seguir os principais elementos que compõem o programa Paraná Alfabetizado apresentam-se a seguir.

O Programa Paraná Alfabetizado é realizado pelo Governo do estado do Paraná por meio da Secretaria Estadual de Educação, em parceria com o MEC/SECAD através do Programa Brasil Alfabetizado. Os trabalhos ocorrem em conjunto com a Associação dos Municípios do Paraná – AMP, e a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, além da parceria com as prefeituras municipais e organizações governamentais e da sociedade civil.

Tem como objetivos: Universalizar a alfabetização de jovens adultos e idosos com 15 anos ou mais, buscando acabar com o analfabetismo; garantir o acesso à leitura e à escrita e o direito à educação básica; busca ter como princípio respeitar a diversidade sociocultural e suas expressões de educação e cultura popular; possibilitar condições de continuidade da escolarização aos já alfabetizados com parcerias as secretarias municipais de educação para acessarem a EJA fase I do ensino fundamental, respeitando a proximidade das residências, o trabalho, seus tempos e realidades; formar acervo literário voltado a essa população através de livros públicos e aqueles produzidos pelos próprios educadores e educandos; constituir ações

no sentido de garantir aos alfabetizandos as demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, buscando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada.

Para o programa, a alfabetização é o resgate da dívida social brasileira aos cidadãos que não tiveram acesso à educação escolar e uma possibilidade de continuarem sua escolarização. Busca a superação dos índices de analfabetismo no estado. E, ao possibilitar parcerias com o governo federal e o municipal, articula-se com as demais políticas sociais na luta contra a pobreza e a exclusão social.

O programa entende que a pessoa está alfabetizada quando:

> Lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades, como: informativos, literários, narrativos, argumentativos, portadores de textos, etc.;
> Participa de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada;
> Expressa criticamente sua reflexão (oral, escrita, interpretativa) acerca da realidade em que vive;
> Lê e compreende Matemática. (SEED/PR, 2012).

A partir de um resgate histórico sobre a realidade do analfabetismo no Paraná, a coordenação do programa descreve que o estado não está fora da realidade do restante do país e do mundo. Existem atualmente 880 milhões de analfabetos no mundo. O Brasil é o 73º país em analfabetismo. E segundo o IBGE (2000), na região sul do país a média de analfabetismo é de 7,7%, estando o Paraná com o maior índice (9,5%), comparado a Santa Catarina (6,3%) e Rio Grande do Sul (6,7%). O Paraná está na 7ª colocação de analfabetismo no país, e o estado com cerca de 540 mil analfabetos, totalizando 7,1 % da população. (SEED/PR, 2000).

O programa tem como período previsto para a fase de alfabetização o tempo de 8 meses, distribuída a carga horária total de alfabetização em 320 horas, usando 10 horas semanais, utilizando-se de planejamento pedagógico de temas geradores organizados pelos alfabetizandos e alfabetizadores, levando em consideração as dinâmicas específicas e locais de trabalho e disponibilidade. As aulas podem ocorrer em escolas estaduais, municipais e espaços alternativos, como igrejas, sindicatos e centros comunitários. A formação das turmas de alfabetização deverá ser constituída ao longo do ano por meio de chamamentos públicos de "chamamentos públicos de alfabetizadores e alfabetizandos, contando com o incentivo e participação de todos os segmentos da sociedade paranaense; as turmas de alfabetização podem ser localizadas nas escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos, das igrejas, dentre outros espaços físicos alternativos" (SEED/PR, 2010).

A Secretaria de Estado da Educação descreve algumas metas e a abrangência do programa entre os anos de 2004 e 2007.

> 1ª Edição – 2004: presente em 225 municípios, sendo atendidos 24.624 alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 1.275 turmas de alfabetização;
> 2ª Edição – 2005: presente em 340 municípios, sendo atendidos 46.966 mil alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 2.576 turmas de alfabetização;
> 3ª Edição – 2006: presente em 381 municípios, sendo atendidos 60 mil alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 3.088 turmas de alfabetização;
> 4ª Edição – 2007: previsão de atendimento a 100 mil alfabetizandos jovens, adultos e idosos, através de 5 mil turmas de alfabetização, em 399 municípios paranaenses. (SEED/PR, 2010)

A mobilização do programa ocorre em parcerias com diversos segmentos do governo e sociedade civil. Ocorrem articulações e mobilizações com secretarias municipais de educação, empresas públicas e privadas, igrejas, ONGs, entre outras instituições interessadas em constituir redes locais de alfabetização. Segundo a SEED (2010), a proposta do governo estadual é constituir o território do Paraná num intenso e permanente ambiente de alfabetização, buscando envolver vários segmentos governamentais e da sociedade civil, articulando trabalhos para superar o analfabetismo.

Entre as ações propostas, o programa busca entrar em contato e articular trabalhos com

> as Secretarias Municipais de Educação, empresas públicas e privadas, clubes de serviços, igrejas, organizações não-governamentais, demais Secretarias Estaduais e Municipais presentes nos municípios, dentre outras instituições, na perspectiva de constituir redes locais de alfabetização e de identificar e atender demais necessidades sociais dos alfabetizandos (exames oftalmológicos, óculos, material escolar, alimentação escolar, documentação civil, dentre outras); (SEED/PR, 2010)

Ocorre também, sistematicamente, divulgação permanente das ações do programa através da televisão, rádios, cartazes, caminhadas, entre outros meios de comunicação. Para visualizar exemplo de folders do PPA ver anexo I.

Os alunos também são identificados através dos programas sociais como o PRONAF, Programa Nacional da Agricultura Familiar, Programa Leite das Crianças, entre outros. São realizadas visitas às casas das pessoas não alfabetizadas para convidá-las a estudarem.

De uma forma mais organizada, realizam-se fóruns ou comissões locais de alfabetização nos municípios, envolvendo representantes da comunidade, autoridades políticas, representantes de ONGs, e da sociedade civil, buscando definir estratégias e ações de mobilização a respeito da alfabetização.

Além dessas práticas, são desenvolvidas ações nos municípios com altas taxas de analfabetos, para promover mobilização permanente a fim de superar o analfabetismo.

Sobre os alfabetizadores, o programa contrata os docentes através de seleção pública por editais organizados pela SEED-PR. Os critérios de seleção priorizam professores das diversas áreas do conhecimento que atuem nas redes públicas estaduais e municipais da educação ou docentes com qualquer habilitação nas várias áreas de conhecimentos com ou sem vínculo com as redes públicas de educação. Professores sem vínculo com as redes públicas também podem ser selecionados. Em locais de difícil acesso são aceitos educadores com o ensino médio concluído, como em assentamentos, áreas rurais, ilhas e outras localidades. Além dos professores, são selecionados coordenadores locais de alfabetização para acompanhar as turmas, organizar a documentação escolar e prepararem a estrutura necessária para a ação alfabetizadora junto às prefeituras municipais. Tanto docentes quanto coordenadores participam de formação inicial e continuada promovida pela SEED-PR através de grupos de estudos, reuniões pedagógicas e oficinas.

O acompanhamento pedagógico das turmas acontece em reuniões semanais ou quinzenais de formação continuada, organizadas e desenvolvidas pela coordenação local, além de visitas semanais e quinzenais da coordenação local para manter contatos com os alfabetizadores e alfabetizandos.

Os docentes e coordenadores locais de alfabetização têm formação inicial e continuada em alfabetização promovida pela SEED/PR, envolvendo ações como:

> Curso de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu (30 horas);
> Grupos de Estudos de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizados nos municípios, contando com a TV Paulo Freire (30 horas);
> Reuniões pedagógicas de formação continuada realizada pela Coordenação Local de Alfabetização, nos municípios (64 horas);
> Oficinas descentralizadas de Formação Continuada dos Coordenadores Locais de Alfabetização nos Polos de NRE's (48 horas);
> Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, contando com a participação de educandos (30 horas);
> Oficinas de produção de materiais de apoio pedagógico. (SEED/PR/2010)

O acompanhamento pedagógico das turmas de alfabetização acontece através de reuniões semanais e/ou quinzenais de formação continuada, sendo organizadas e desenvolvidas pela coordenação local, com carga horária de 8 horas/mês, além de visitas semanais ou quinzenais da coordenação local para estreitar o contato com os alfabetizadores e alfabetizandos.

A avaliação dos alfabetizandos acontece de forma diagnóstica e processual, sendo conduzida através de produção de texto durante o processo de aprendizagem. Além dos textos dos alfabetizandos, os alfabetizadores produzem um parecer acerca do seu desenvolvimento, contemplando aspectos da oralidade, leitura, escrita, envolvimento no espaço de alfabetização, uso social da escrita e participação em outros espaços sociais.

3.2 CONCEPÇÕES DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Para compreender os princípios norteadores do programa, faz-se necessário analisar a obra "Concepções e Experiências na Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos" nos Títulos "Princípios norteadores do Programa Paraná Alfabetizado" de Cosme Freire Marins, e "A subalternidade da educação de jovens e adultos nas políticas públicas educacionais" de Adriana Medeiros Farias, publicados pela SEED/PR em 2010. Os autores nos dão as diretrizes para compreender as concepções do programa.

Marins (2010) descreve inicialmente que os princípios norteadores do programa têm como base os compromissos assumidos pelo estado do Paraná. O autor aponta dois compromissos que orientam as ações do Programa Paraná Alfabetizado:

> *Compromisso político*: ao proporcionar a alfabetização de uma população historicamente excluída, para quem a apreensão da leitura e da escrita significa muito mais que a capacidade de decodificar palavras e reconhecer a correspondência entre a fala e a escrita, representa minimizar o grau de exclusão, produto do sistema capitalista, também responsável pela intensa e profunda produção das condições de miséria e exploração nas quais vivemos, dentre estas, o analfabetismo.
> *Compromisso humano*: ao possibilitar a integração, sociabilização e valorização do sujeito e de sua história de vida, viabilizando a convivência e a partilha de sonhos e de ideias, promovendo sua autoestima a partir da educação, assegurada como um Direito Humano. (SEED/PR, MARINS, 2010, p. 25)

Os dois compromissos que orientam as ações do programa descrevem bem dois fatores que foram esquecidos ao longo do tempo na EJA. O primeiro compromisso é o

político, que deve ser realçado porque ao longo da história da EJA ocorreu uma enorme falta de interesse político para organizar o atendimento a essa modalidade no próprio sistema educacional e que na realidade aconteceu de forma isolada em inúmeras campanhas de alfabetização como se percebe no capítulo que trata da história da EJA. Ao colocar esse compromisso, o programa busca ir além da aquisição da leitura e da decodificação da escrita. O programa assume um caráter mais avançado que as antigas campanhas e deseja buscar ampliar a ação do programa não se resumindo apenas à alfabetização; busca preocupar-se com o tipo de ensino trabalhado e como ele irá se desencadear no ensino fundamental e no médio.

Sobre a questão do compromisso humano, o programa busca nas suas diretrizes fortalecer palavras de ordens que enfatizam o valor da pessoa e a garantia da educação como um direito humano. Esse viés não se alterou ao longo da história e vai ao encontro com os preceitos das teorias expostas por Paulo Freire desde a década de quarenta e que foram reforçadas ao longo da história da EJA. Esse compromisso vem de encontro também com os inúmeros tratados e legislações que o Brasil vem assinando nas últimas décadas e que garantem a educação a todos os cidadãos independente do nível de formação, da sua condição social e da idade em que se encontra. Para tanto o compromisso deve caminhar na direção de uma formação que valorize o ser humano, o individuo em seu contexto social, fortalecendo sua história e seus anseios, promovendo sua autoestima e incentivando a sequencia de seus estudos.

Esses dois compromissos são muito importantes para a formulação do programa, já que todas as ações devem estar pautadas nos aspectos políticos e humanos. Essas duas vertentes nem sempre caminham a par e passo e muitas vezes se desencontram na formulação de um sistema educacional. Vemos ao longo da história que o sistema educacional brasileiro organizou um sistema educacional que atendia apenas a uma pequena parcela privilegiada da população e que o nível de educação que trata da alfabetização de adultos sempre foi tratado em segundo plano, de forma sucateada.

Percebe-se muito presente o conceito de politização e de sujeito nos dois compromissos que orientam as ações. O autor afirma que essas orientações têm como base as concepções de alfabetização contidas em Paulo Freire e na psicogênese da língua escrita, proposta por Ana Teberosky e Emília Ferreiro.

Sobre a concepção de Paulo Freire, Marins destaca três pontos:

> - *Valorização dos conhecimentos trazidos pelo sujeito,* pois a história não é algo externo às pessoas. Elas são os agentes históricos e devem ser concebidas e se conceberem como sujeitos.
> - *Aprendizado significativo e não meramente técnico,* a partir de aspectos que façam sentido para os educandos, em oposição a um ensino em que letras, sílabas e palavras descontextualizadas parecem mais importantes que o conhecimento.
> - *Educação libertadora,* pela qual a alfabetização transcende a leitura e a escrita, preconizando a leitura de mundo e a tomada de consciência de que somos sujeitos neste mundo e responsáveis por transformá-lo. (SEED/PR, MARINS, 2010, p. 26)

O primeiro ponto em destaque confirma que a concepção de EJA não é recente e que a muito tempo busca constituir programas e sistemas educacionais que valorizem a história do sujeito, trazendo para as ações o ambiente em que o alfabetizando vive, dando ênfase ao espaço onde o sujeito vive e constrói a sua existência. Nessa perspectiva, é importante trabalhar com o alfabetizando que ele é sujeito de sua própria história; que ao mesmo tempo ele não está parado no tempo e que ele a constrói.

Ao buscar uma educação que não seja meramente técnica, o segundo ponto, a concepção e o programa buscam dar sentido ao que se está ensinando. Além do domínio da leitura e da escrita se faz importante dar significado ao que se está trabalhando com o alfabetizando. É primordial contextualizar os conteúdos e conhecimentos assimilados.

No terceiro ponto enfatiza-se a educação libertadora, transcendendo a mera aquisição da leitura e escrita e chega ao nível de leitura do mundo em que se vive; como ele se constituiu, e como ele se constrói. Neste momento busca-se levar o aluno a percepção de uma tomada de consciência em que ele é sujeito no mundo e não objeto dele e que o alfabetizando pode transformá-lo conforme ele enxerga esse mundo e atua nele.

Os três pontos que norteiam também todas as ações do Programa Paraná Alfabetizado são discutidos e buscam ser implementados há muito tempo na história da educação nacional. Valorizar o sujeito, buscar uma educação que vá além da técnica e uma educação libertadora são apenas três aspectos que uma educação democrática deve buscar. Ao trabalhar esses três pontos, o programa dá margem para que outros direitos também sejam garantidos, como a continuidade de estudos, esclarecimento do aluno para cuidar de sua vida e de sua família, busca por direitos, como saúde, segurança, trabalho, entre outros.

Além desses fatores, Marins (2010, p. 26) aponta que é necessário considerar outros elementos importantes para a efetivação da alfabetização: “o planejamento, a abordagem do

tema gerador, a avaliação e o portfólio". O planejamento orienta o trabalho do educador. O tema gerador torna o aprendizado significativo. "A avaliação constitui uma reflexão sobre o processo pedagógico, por meio da observação e da análise dos múltiplos aspectos que envolvem o aprendizado". E, finalmente, o portfólio como instrumento de avaliação do processo pedagógico, analisando e observando o desenvolvimento do alfabetizando em atividades periódicas.

Marins considera esses três pontos essenciais para a constituição do programa e aponta que para a efetivação da alfabetização é importante considerar alguns elementos fundamentais para o bom andamento do programa, como o planejamento e a abordagem do tema gerador, durante todos os trabalhos do programa.

> • *Planejamento*: é um importante elemento para a orientação do trabalho do educador – todo processo pedagógico exige planejamento sobre o *quê, como, para quê, para quem e quando* ensinar. Mais que uma exigência burocrática, o planejamento é a referência a guiar o trabalho do educador. (SEED/PR, MARINS, 2010, p. 26)

Em todos os trabalhos realizados pelo homem o planejamento é muito importante. Se considerarmos toda a complexidade da educação ele é de suma importância, pois vai nortear todo um trabalho que já é complexo e que se torna mais delicado ainda quando vai trabalhar como um grupo de pessoas que teve usurpado seu direito à educação. Se considerarmos a complexidade de todos os aspectos até aqui apresentados, o planejamento se torna peça primordial para direcionar todos os trabalhos, tanto no nível de política, quanto de preparo do programa e mais ainda na formação de alfabetizadores e alfabetizandos. É o planejamento que norteia o trabalho de todos os envolvidos e através dele é possível colocar em prática todos os objetivos e pressupostos do programa. O educador que planeja bem suas ações tem maiores chances de alcançar seus objetivos com os alfabetizandos; estes já trazem consigo uma formação e estão mais aptos a continuarem seus estudos quando os trabalhos estão mais de acordo com suas necessidades. Podemos citar a situação em que algumas propostas trabalham de forma infantilizada e os alfabetizandos ao não se encontrarem nesse contexto, acabam por abandonar mais uma vez a sua formação. Essa ideia é mais aprofundada nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos, que será abordada em momento oportuno.

> *Tema gerador*: é um dos principais elementos para tornar o aprendizado significativo. Ao comparar o trabalho a partir do tema gerador com o realizado, exclusivamente e de forma centralizada, com cartilhas, ressalta-se que nestas transparece uma concepção de educação onde o objeto é mais

> importante do que o sujeito. Como exercício, sugere-se a leitura coletiva de textos componentes de cartilhas e do "Dedo de Prosa"2, a partir do que se verifica o quanto é frustrante ler ou ouvir textos descontextualizados, que subestimam a capacidade crítica das pessoas (sobretudo dos adultos), em comparação com outros que tenham sentido e geram interesse naqueles que leem ou ouvem. A ação alfabetizadora a partir do uso do *tema gerador* se apresenta como um procedimento importante na medida em que aborda questões significativas para os alfabetizandos, o que possibilita, mais do que a decodificação de letras e palavras, a leitura de mundo. (SEED/PR, MARINS, 2010, p. 26)

Podemos perceber que Marins descreve muito bem que o Programa Paraná Alfabetizado está norteado pelos pressupostos teóricos de Paulo Freire e que a concepção que norteia suas ações vão ao encontro com a concepção libertadora de educação. Está em desencontro com a concepção de educação chamada de concepção bancária de educação. Marins afirma que a concepção libertadora valoriza que no processo pedagógico o sujeito pensa para aprender e que não deve ser usada a simples memorização. Não se deve esquecer de que o alfabetizando tem uma história e que esta deve ser considerada no processo de alfabetização. A partir dela e do contexto em que o alfabetizando vive é que se inicia e se dá o processo de alfabetização. O autor descreve: que é "partindo-se então do que é significativo para quem aprende em direção à aquisição da escrita". A educação libertadora parte do conhecimento que o educando já detém para chegar à leitura e à escrita, já a educação bancária não leva em consideração os conhecimentos e interesses dos alfabetizandos, apresentando a estes palavras e sílabas descontextualizadas.

Para finalizar os elementos que considera fundamentais para o processo de alfabetização, Marins descreve a importância da Avaliação e do Portfólio.

> *Avaliação*: ação que envolve vários procedimentos cujo sentido pode ser resumido, por parte de quem avalia, nas perguntas: *o quê, para quê, quando, como* e *quem* avaliar? A avaliação constitui uma reflexão sobre o processo pedagógico, por meio da observação e da análise dos múltiplos aspectos que envolvem o aprendizado (oralidade, participação, leitura, escrita etc.). Sua finalidade é a apreensão dos avanços e dificuldades, visando a correção de rumos. Todo dia o processo de observação e avaliação deve ocorrer, sendo necessária a sistematização, pelo alfabetizador, para cada alfabetizando. Considera quem são os sujeitos envolvidos, oferecendo, tanto para o alfabetizador quanto para o alfabetizando, informações sobre o desenvolvimento do processo pedagógico. (SEED/PR, MARINS, 2010, p. 27)

O primeiro aspecto é tão importante quanto o planejamento. A avaliação se faz necessária e norteia o planejamento, o trabalho do alfabetizador e a aprendizagem do alfabetizando. Para que ela seja adequada a seus propósitos, deve contemplar vários

instrumentos e momentos de sua aplicação. Como Marins afirma a avaliação deve perguntar "o quê, para quê, quando,, como e quem avaliar?"; somente uma avaliação bem constituída e encaminhada pode oferecer meios e instrumentos para o alfabetizador encaminhar o processo de alfabetização. A avaliação dará elementos para dizer o que está dando certo e o que necessita ser trabalhado, corrigido, reformulado. Nesse tipo de avaliação são avaliados todos os procedimentos, conteúdos e trabalhos realizados, num processo de planejamento e avaliação.

Por último e não menos importante, Marins apresenta que o Programa Paraná Alfabetizado trabalha com o instrumento chamado de Portfólio. Ele é considerado como instrumento importantíssimo no processo de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do alfabetizando. Vejamos como Marins o descreve.

> *Portfólio:* é um importante instrumento de avaliação do processo pedagógico como um todo, na medida em que permite a análise e observação do desenvolvimento do alfabetizando em atividades periódicas datadas e providas de pareceres do alfabetizador. Por meio do *portfólio* é possível analisar a efetivação ou não do planejamento, o uso dos temas geradores e a eficácia das atividades, tanto para o desenvolvimento dos alfabetizandos, quanto para sua utilização como instrumento de avaliação. Obviamente a avaliação é um processo complexo e muito mais amplo. Dessa forma, o *portfólio* deve ser utilizado como mais uma ferramenta de avaliação, não obstante possa ser uma das que mais demonstra a evolução dos alfabetizandos. Há vários modelos e possibilidades de elaboração de *portfólios*. Contudo, seu aspecto mais importante é a possibilidade de avaliar o desenvolvimento dos alfabetizandos em todo seu percurso. Assim, qualquer que seja a forma, suporte e apresentação escolhida pelos alfabetizadores, os portfólios devem informar, a quem os consulta, os avanços e dificuldades dos alfabetizandos no processo de alfabetização. (SEED/PR, MARINS, 2010, p. 27)

Conforme especificado, esse instrumento é mais um elemento no processo de avaliação. Se usado corretamente e no tempo necessário ajudará e muito o alfabetizador a acompanhar o desenvolvimento do aluno. Para o aluno também será um instrumento muito importante, pois ele conseguirá visualizar como está acontecendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Todos os elementos apresentados até agora sobre a análise que Marins faz sobre o Programa Paraná Alfabetizado demonstram quais os principais princípios que o norteiam. Destacam-se os princípios: compromisso político, compromisso humano, o conhecimento do sujeito, a aprendizagem significativa, educação libertadora, planejamento, tema gerador, avaliação e portfólio.

O segundo capítulo a ser analisado nos dá condições para entender a EJA nas políticas educacionais no estado do Paraná. Compreender esse panorama é essencial para vislumbrar quais os princípios que norteiam o Programa Paraná Alfabetizado. O texto "A subalternidade da educação de jovens e adultos nas políticas públicas educacionais" de Adriana Medeiros Farias, permite ao leitor uma reflexão sobre as políticas públicas acerca da EJA, no sentido em que analisa essa modalidade no que tange ao atendimento do Estado e suas ações. A autora descreve que sua proposta não é simplesmente analisar os eventos históricos que levaram a EJA a uma condição subalterna, mas propor "o debate em torno de algumas ideias-chaves que circunscrevem o campo das políticas públicas educacionais para jovens, adultos e idosos". Ao iniciar o debate, aponta alguns princípios que considera fundamental para focar o debate. "Entendemos por princípios educativos um conjunto de referenciais teórico-metodológicos, políticos, filosóficos, históricos e educativos, nesse caso, construídos na trajetória da luta dos movimentos sociais e populares inseridos no campo da Educação Popular" (FARIAS, 2010, p. 103).

Para a autora a EJA concebida como prática política foi constituída no bojo das lutas sociais e populares muito próximas da Educação Popular. FARIAS cita Paulo Freire para melhor compreender esse tipo de interpretação.

> O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. [...] uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, [...] em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História (FREIRE, 2001, p.27-29, apud FARIAS, 2010, p 104).

Para Farias (2010), a EJA concebida como Educação Popular vai além do campo formal de escolarização abrangendo práticas sociais militantes tendo objetivos próprios num projeto coletivo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A EJA é vista como um espaço da Educação Popular que encaminha os educadores e educandos a uma prática educativa e social emancipatória. Compreender a EJA neste tipo de perspectiva só tem sentido se compreendermos que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização estão associados às relações sociais e econômicas engendrados no projeto neoliberal de desconstrução do Estado e da retirada dos direitos sociais, políticos e civis.

O Brasil está repleto de pessoas excluídas do direito à educação. A história nacional mostra muito bem como ocorreu esse processo de marginalização das classes populares. Na maioria esses indivíduos pertencem a grupos sociais historicamente marginalizados, como os homens e mulheres pobres, negros, índios, quilombolas, pescadores, catadores, ribeirinhos, assentados, acampados, assalariados temporários, carrinheiros, recicladores, entre outros em situação de risco. O modelo educacional brasileiro sempre atendeu às classes mais abastadas e dividiu os níveis de ensino conforme as necessidades das elites. As classes privilegiadas acesso aos níveis mais elevados, as classes pobres e excluídas o ensino elementar e a educação profissional.

Esse processo descreve a negação dos direitos a maioria da população brasileira. Farias cita que a partir da Constituição Federal de 1988 a EJA foi vista pela primeira vez como um direito. Ela prescreve a educação como um direito fundamental a todos os cidadãos brasileiros, incluindo aqueles que não estudaram na idade adequada.

> 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. [...] VI - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando (BRASIL, 2000).

Seguindo na linha de pensamento que inclui a legislação Farias cita que a partir da Lei n° 9.394/96, foram definidas com mais clareza as responsabilidades das três esferas de governo. Ficou delimitado que cabe aos Municípios ofertar o ensino fundamental, os Estados devem ofertar o Ensino Médio, e a União deve prestar assistência técnica e financeira a ambos. Caso esse direito não seja garantido, o sujeito deve recorrer ao Ministério Público para a garantia deste.

Outro fator importante ressaltado por Farias é a contribuição da LDBEN que considera a EJA como uma modalidade especial da educação básica. Essa visão de educação inclui a EJA num processo contínuo de escolarização que inicia com a alfabetização e finaliza com o Ensino Médio. O ensino não é visto como obrigatório, mas os alunos também devem ser incentivados a cursá-lo. A autora cita que em 2009, através da Emenda Constitucional n° 59, o governo Lula estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos, contemplando a universalização da educação até o Ensino Médio que deve ser organizada pelos Estados e Municípios com apoio do governo federal através do Ministério da Educação até 2016.

Farias levanta a questão sobre a obrigatoriedade da oferta de ensino até os 17 anos e diz que ocorre o debate sobre a idade de atendimento previsto para a EJA. O poder público

deverá atender a jovens e adultos que estejam fora da escola. O tema é polemico, mas os debates indicam que a idade para matrícula na EJA seja preferencialmente aos 18 anos, pensando que o atendimento deve ser em outro tempo e ritmo de aprendizagem.

A autora descreve que a alfabetização é compreendida como um capítulo da EJA e que na organização de políticas educacionais é muito clara a separação entre alfabetização de adultos e EJA na formulação de políticas pelo Estado. Apesar dos últimos esforços e da demanda que tem sobre a alfabetização, não ocorrem mudanças no quadro de atendimento que continuam a segregar a alfabetização das ações de continuidade de estudos para os alfabetizandos. O Estado continua a criar políticas que postergam a inserção da alfabetização num projeto mais amplo de ações de continuidade.

Ao longo da história da educação nacional, principalmente nos anos 40 do século XX, vemos um exemplo de como ocorreu esse processo de segregação entre a alfabetização e a continuidade dos estudos na educação básica. Nesse período, ocorrem de forma constante programas, projetos e campanhas de alfabetização. O Estado brasileiro criou uma cultura política descontínua, esparsa, provisória e emergencial, que não deu nenhuma consistência a ligação entre alfabetização e continuidade dos estudos. No que se refere ao financiamento da EJA, há outro problema muito significativo. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, não trata a distribuição de recursos de forma isonômica de distribuição de recursos. A EJA tem indicador de financiamento menor no cálculo para compor montante de recursos a ser repassado aos estados e municípios de acordo com as matrículas na modalidade.

Para identificar a subalternidade da EJA, a autora cita os últimos programas criados pelo governo federal para atuar na alfabetização em nível nacional. O primeiro programa citado é o Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010), que foi criado no governo de Luís Inácio Lula da Silva. O segundo foi o Programa Alfabetização Solidária (1996-2003), realizado no governo Fernando Henrique Cardoso. A Fundação Educar (1985-1990), criada no governo José Sarney. E por último cita o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967-1984), constituído nos governos militares. Cada programa deve ser analisado conforme sua organização, tempo e proposições; cada qual teve sua conjuntura política e histórica; eles não foram iguais.

Na alfabetização deve-se considerar segundo FARIAS (2010), de um lado as condições objetivas sociais e históricas e de outro as condições individuais dos que participam do processo de alfabetização. A autora descreve algumas características comuns a todos os programas citados.

> Guardadas as diferenças, é possível identificar permanências entre os programas citados, a maioria é marcada por um "aligeiramento" no tempo para alfabetização com poucos meses de aula; muitos utilizaram educadores que não têm formação específica para alfabetizar; o pagamento dos educadores se fez por meio de uma ajuda de custo; com relação ao espaço físico onde as aulas aconteciam, nem sempre adequado para o atendimento dos adultos; as ações alfabetizadoras não tiveram e não têm continuidade, em parte com a mudança de governo que altera a proposta político-pedagógica, em parte com a própria concepção da proposta que nasce desarticulada de outras ações interministeriais, entre outros problemas.
> Todos os problemas destacados convergem para a condição subalterna da EJA nas políticas macroeducacionais do Estado, com propostas fragmentadas e fragmentadoras da Educação de Adultos, confinando a EJA a estratégias compensatórias, à margem do sistema formal de ensino e com baixo impacto nos indicadores educacionais. (FARIAS, 2010, p. 106).

Podemos analisar que, apesar da mudança de programas não ocorreram muitas alterações no formato dos mesmos. Por mais que o MOBRAL tenha tido resultados muito significativos, ele abandonou toda a discussão política que havia sido conquistada desde a década de 40 do Século XX. Já a Fundação Educar, pouco fez pela alfabetização e teve uma ação quase insignificante em nível nacional. O programa mais atual, Programa Brasil Alfabetizado, vem obtendo muitos resultados positivos, mas está longe de atender a toda a demanda de alunos não alfabetizados do país, principalmente nas regiões norte e nordeste, onde há os maiores índices de analfabetismo. Farias descreve na sua discussão que é necessário:

> Compreender a história da EJA na perspectiva dialética dos eventos, marcada pela disputa permanente de projetos de sociedade, pelo confronto de projeto e concepções de educação e, especificamente no campo da EJA, a disputa do lugar que ela deve ocupar na pauta social e educacional, luta que se trava também no interior do Estado com as classes dirigentes que têm hegemonia no governo vigente. (FARIAS, 2010, p. 103).

Para Hofling (2001, p. 31) o governo tem a é responsável por um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros), propondo para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

Nesta disputa política, os educadores têm papel fundamental na compreensão, diferenciação e defesa dos projetos e programas em disputa, ou seja, perguntar-se e buscar compreender qual a concepção de EJA, e qual o papel do Estado no sentido de garantir o direito à educação. Devem questionar-se quais são as ações do Estado que conduzem a oferta

de uma educação de qualidade no sentido de buscar a universalização da educação, e, principalmente, recolocar a EJA na pauta das lutas sociais.

Conhecer os princípios que dão as diretrizes do Paraná Alfabetizado é essencial para uma ação consciente. Para o autor é fundamental a condição de libertação do aluno, a valorização dele e do alfabetizador como sujeitos históricos, que são, buscando a transformação da sociedade e, como o próprio Marins cita: "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE).

3.3 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

O Programa Paraná Alfabetizado é desenvolvido em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Prefeituras municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil. Ele foi pensado e estruturado de maneira a garantir a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Tem como objetivos universalizar a alfabetização, superar o analfabetismo, possibilitar continuidade de escolarização, constituir acervo literário direcionado aos alfabetizandos e alfabetizadores, e articular ações que procurem garantir ao alfabetizandos o acesso às políticas e benefícios sociais.

Segundo a SEED/PR, as ações estão em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e com as Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná. Estes documentos definem como centro das ações os educandos, "considerando sua diversidade de perfis, tempos, relação com o mundo do trabalho e da cultura, e norteando a direção político pedagógica do Programa Paraná Alfabetizado". (SEED/PR - www.**diaadiaeducacao**.pr.gov.br acessado em 15/05/2011)

O programa iniciou suas ações em agosto de 2004, e até o ano de 2009 foram atendidas 368.047 pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas, em 23.147 turmas, nos 399 municípios. Organizando essas ações, foram necessários 3.302 coordenadores locais nos 32 Núcleos Regionais de Educação. No ano de 2007 foram atendidos quase 100 mil alfabetizandos, em 5 mil turmas, em 399 municípios do Paraná. (SEED/PR).

A planilha a seguir apresenta os dados estatísticos de atendimento por edição.

TABELA I – Resultados de atendimento pelo PPA (2004-2010)

Edição e Ano	1ª Edição 2004	2ª Edição 2005	3ª Edição 2006	4ª Edição 2007	5ª Edição 2008	6ª Edição 2009	7ª Edição 2010	TOTAL
Alfabetizandos	22.676	48.881	63.322	91.147	66.858	75.163	100000	368.047
Turmas	1.249	2.591	2.841	4.478	5.439	6.549	6.470	23.147
Coordenadores	245	387	505	867	661	637	719	3.302
Município	225	344	381	399	399	393	399	2.141
% Atendimento *	3,80%	7,20%	8,90%	14,20%	10,30%	11,59%	15,41%	56,72%

Fonte: SPA (Sistema Paraná Alfabetizado)
* Em relação às 649. mil pessoas não alfabetizadas segundo o censo 2000, IBGE.
** Os dados relativos ao ano de 2010 referem-se às metas estabelecidas para a 7ª Edição.
*** Os dados referentes à 7ª Edição, ano de 2010, são metas previstas, portanto não consolidados no SPA
(acessado no portal SEED/PR - www.diaadiaeducacao.pr.gov.br em 15/05/2011)

Pode-se constatar que a cada nova edição ocorre um aumento significativo no atendimento ao número de alunos, criação de turmas e definição de coordenadores. Pelos dados do IBGE, em 2000 o Paraná tinha 649 mil pessoas não alfabetizadas e o programa atendeu entre 2004 e 2010 o total de 368.047 pessoas, representando 56,72% do conjunto de analfabetos. Vale lembrar que essa porcentagem está relacionada aos dados do censo de 2000 e não parece considerar a nova demanda de pessoas analfabetas que surgem devido à fragilidade do sistema educacional, ou seja, por mais que aquelas pessoas sejam atendidas, mais analfabetos surgem a cada ano.

No quadro a seguir são apresentados os dados da situação final dos alfabetizandos em todas as edições.

TABELA II - Resultados e Situação Final do Programa Paraná Alfabetizado (2004 - 2009)

Edição e Ano	1ª Edição 2004	2ª Edição 2005	3ª Edição 2006	4ª Edição 2007	5ª Edição 2008	6ª Edição 2009	TOTAL
Total de Alfabetizandos Cadastrados	22.676	48.881	63.322	91.147	66.858	75.163	368.047
Alfabetizado e encaminhado para EJA Fase 1	2.777	8.115	22.694	23.045	18.479	21.803	96.913
Permanência em Turmas de Alfabetização	7.193	21.377	22.409	23.523	18.613	17.402	110.517
Evasão	4.304	8.157	3.379	8.109	6.319	5.408	35.676
Desistência	0	1.182	10.700	26.077	13.685	13.168	64.812
Alfabetizado e Impossibilitado de Frequentar a EJA Fase 1	8.402	10.050	4.140	10.393	9.762	17.382	60.129
% de Proveitamento	49,30%	37,16%	42,38%	36,69%	42,24%	52,13%	42,67%

Fonte: SPA (Sistema Paraná Alfabetizado, SEED/PR - www.**diaadiaeducacao**.pr.gov.br acessado em 15/05/2011)

O quadro apresentado demonstra a falta de continuidade dos estudos por parte do aluno e do sistema. Observa-se como exemplo na 1ª edição, em 2004, que 22.676

alfabetizandos foram cadastrados e que apenas 2.777 foram encaminhados para a EJA Fase I para continuarem estudando. Esse número é muito pequeno em relação ao número de alunos cadastrados inicialmente, ou seja, 12,2% do total dão continuidade aos estudos nesse período. Já na segunda edição, a taxa de continuidade segue em 16,6% e, consecutivamente, 35,8%, 25,2%, 27,6%, 29% até a edição de 2009. Sobre o número total de alfabetizandos cadastrados nas seis edições, dos 368.047 apenas 96.913 deram continuidade na Fase I da EJA, chegando a 26,3%.

Os dados apontados aqui demonstram que ocorre um esforço significativo na fase de alfabetização e uma falha grave na continuidade dos estudos na fase I. Cabe lembrar que o Programa Paraná Alfabetizado tem como mantenedor o Estado do Paraná e que a EJA Fase I é de responsabilidade dos municípios. Essa discrepância no atendimento numa fase tão importante pode conduzir o alfabetizando a processo de regressão ao analfabetismo ao não prosseguir nos estudos.

Ainda com base nos dados do quadro anterior ainda pode-se contatar que o índice de evasão total das edições chega a 9,6%, e que 16,3% estavam impossibilitados de continuar seus estudos na Fase I. Percebe-se que o índice de aproveitamento chega a 42,67% do total, demonstrando que o formato atual deixa a desejar no atendimento aos alfabetizandos. Apesar de todos os recursos econômicos e humanos direcionados ao programa, há muito a ser feito, principalmente, a criação de condições para permanência e continuidade dos alunos no sistema educacional.

Segundo dados da SEED-PR, até o primeiro semestre de 2010, 34 municípios foram considerados como territórios livres do analfabetismo, e 123 municípios são considerados alfabetizadores, em que as taxas de analfabetismo foram reduzidas em até 50% ou mais, entre 2004 e 2009. Em 1993 o Paraná tinha 730.774 analfabetos, 12,5% da população, em 2000, 649.000, 9,5% da população. Em 2003 o estado estava na 16ª posição entre os 24 estados brasileiros, com cerca de 569.358 analfabetos, ou 7,8% da população. Em 2009, conforme Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar realizada em 2008, no Paraná havia 529.000 pessoas não alfabetizadas ou 6,5% da população. (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br).

A seguir é apresentado, com dados mais atualizados com informações mais completas sobre sua atuação, do Programa Paraná Alfabetizado em todo o estado.

TABELA III – Quadro de resultados do PPA de 2004 até 2012

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO										
SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO										
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA										
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS										
QUADRO DE RESULTADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO DE 2004 ATÉ 2012										
Edição	***1ª Edição***	***2ª Edição***	***3ª Edição***	***4ª Edição***	***5ª Edição***	***6ª Edição***	***7ª Edição***	***8ª Edição****	***9ª Edição *****	***TOTAL***
Ano	***2004***	***2005***	***2006***	***2007***	***2008***	***2009***	***2010***	***2011***	***2012***	***2004 - 2012***
Alfabetizandos	22.676	48.881	63.322	91.147	66.858	75.163	60.629	35.622	60.000	524.298
Encaminhados a EJA Fase 1	2.777	8.115	22.694	23.045	18.479	21.803	18.192	974		116.079
Permanência nas turmas	7.193	21.377	22.409	23.523	18.613	17.402	15.922	976		127.415
Evasão	4.304	8.157	3.379	8.109	6.319	5.408	4.322	323		40.321
Desistência	0	1.182	10.700	26.077	13.685	13.168	10.541	1.721		77.074
Alfabetizados e não encaminhados	8.402	10.050	4.140	10.363	9.762	17.382	7.198	322		67.619
Turmas	1.249	2.591	2.841	4.478	5.439	6.549	3.707	3.443		30.297
Coordenadores	245	381	505	867	661	637	543	465		4.304
Município	225	344	381	399	399	393	378	325		399
Aproveitamento	49,30%	37,16%	42,38%	36,65%	42,24%	52,13%	41,88%	3,64%		35,04%

*. Dados obtidos do SPA (Sistema Paraná Alfabetizado) em 12/03/2012,

*. 31316 alfabetizandos da 8ª Edição ainda não têm situação final definida, porque ainda estão em aula ou seus dados não foram lançados.

Término das turmas de 2011 - 1° Chamamento - 29/02/2012, 2° Chamamento - 30/04/2012, 3° Chamamento - 29/06/2012, 4° Chamamento - 31/07/2012; os coordenadores locais têm um mês para o lançamento no SPA.

.** Previsão de atendimento.

Fonte: NRE/FOZ

Analisando a tabela acima, retirada do Sistema Paraná Alfabetizado, cedida pelo coordenador do Programa Paraná Alfabetizado no Regional do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, podemos verificar todos os números relativos ao atendimento do Programa Paraná Alfabetizado no estado. Vemos no quadro acima os dados relativos ao número de alfabetizandos atendidos, quais foram encaminhados a EJA Fase I; a quantidade de alunos que permaneceram nas turmas, os índices de evasão e desistência, o número de pessoas que foram alfabetizadas e não foram encaminhadas a EJA Fase I, quantas turmas foram criadas, quantos

coordenadores foram selecionados, o número de municípios em que o programa esteve presente e o percentual de aproveitamento dos trabalhos.

Percebemos inicialmente que ocorre uma variação muito grande no número de pessoas não alfabetizadas que fizeram parte do programa entre os anos de 2004 e 2011. Entre 2004 a 2007 vemos um crescimento no número de pessoas atendidas e, em 2008, ocorre uma diminuição significativa reduzindo de 91.147 alfabetizandos para 66.858 e a partir ocorre uma variação muito grande até chegar a uma redução drástica em 2009 chegando a 35.622 pessoas alfabetizadas. Ao totalizarmos todos os alfabetizados atendidos entre 2004 até a previsão para 2012 chegamos à soma total de 524.298 pessoas matriculadas. Esses números são muito pequenos se considerarmos o Estado como um todo. É importante lembrar que muitos dos alunos são rematriculados de uma edição para outra, ou seja, o aluno não consegue ser alfabetizado em uma edição e é rematriculado na edição seguinte. Então se percebe que o programa acaba não atendendo às necessidades dos alfabetizandos e o trabalho acaba se repetindo, gastando recursos, tempo, e até mesmo levando o aluno a abandonar seus estudos, porque o programa não atende suas expectativas.

Se a comparação for entre o número de matriculados e os alunos que foram encaminhados a EJA Fase I, a situação fica mais preocupante. Pode-se considerar que o número de alunos que são matriculados e aqueles que são encaminhados a EJA Fase I é quase insignificante. É possível visualizar no Relatório dos Coordenadores do Programa Paraná Alfabetizado que umas das principais barreiras encontradas pelos alunos ao terminarem o processo de alfabetização é darem continuidade a seus estudos. Entre os impedimentos está a falta de vagas na rede municipal na EJA Fase I com condições para atender às necessidades dos alunos. Há problemas como os locais onde as turmas são formadas, distância, material, recursos financeiros, família, entre outros. Vemos que na primeira edição em 2004 temos 22.676 pessoas matriculadas e apenas 2.777 são encaminhadas a EJA Fase I; do total de matriculados apenas 7.193 permaneceram nas turmas e o número de alfabetizandos evadidos chegou a 4.304. Nesse mesmo ano o programa montou 1.249 turmas em 225 municípios e teve um aproveitamento de 49,30%. Nesse ano vemos que os resultados não foram tão significativos. Deve-se considerar nesta analise que esse foi o primeiro ano de atuação, no estado, do Programa Paraná Alfabetizado. A implantação de qualquer programa em nível tão grande certamente enfrenta muitas barreiras e sua organização ocorre em longo prazo.

No ano de 2005 o número de alfabetizados dobra, mas e percentual de alunos encaminhados a EJA Fase I quase triplica. Num primeiro momento parece que temos um aumento nas matriculas e no encaminhamento, mas se considerarmos o índice de analfabetos

no estado, a número ainda é muito pequeno. A permanência nas turmas triplicou neste período, mas em compensação o número de evasão dobrou em relação a 2004. Nesse ano não aparecia nenhum dado sobre a desistência de alunos, mas em 2005 aparecem 1.182 pessoas que abandonaram seus estudos. Em relação às turmas o número dobrou para 2.591 e o número de coordenadores aumentou para 381 em 344 cidades do Estado. Apesar do crescimento em todos os tópicos apresentados, a experiência no ano de 2005 não mudou muito o quadro do atendimento aos alunos não alfabetizados, vemos no percentual de aproveitamento uma diminuição muito grande de 49,30% em 2004 para 37,16% em 2005. Os dados mostram que, apesar do aumento do número de pessoas atendidas, os resultados foram bem menores. Medidas como a do organização do programa, como seleção dos coordenadores e alfabetizadores, organização das turmas, e a permanência dos alunos no programa se destacam para uma situação mais positiva.

Em 2006 vemos uma melhora em todos os aspectos apresentados na tabela. Foram matriculados 63.322 alunos, mas a melhora mais significativa fica a cargo do número de alunos encaminhados a EJA Fase I, que ficou em 22.694. Esse dado significa que houve um aumento da demanda de oferta nos municípios, o que não ocorria nas duas primeiras versões do Programa Paraná Alfabetizado. A permanência dos alunos nas turmas ficou estabilizada e a evasão caiu drasticamente em relação ao ano de 2005, ficando em 3.379 alunos. Outro fator importante apresentado na tabela em 2006 diz respeito ao aumento da desistência, que chegou perto de dez vezes o número de desistentes de 2005 que era de 1.182, para 10.700 em 2006. O número de alunos alfabetizados e não encaminhados ficou em 4.140. As turmas formadas nesse ano não sofreram muitas mudanças, já que era em 2005 de 2.591 e ficou em 2.841 em 2006. O número de coordenadores aumentou para 505 e os municípios atendidos subiram para 381. Outro dado importante desse ano foi o percentual de aproveitamento, que ficou em 42,38%.

No ano de 2007 ocorre um aumento significativo no número de atendidos ficando em 91.147 alfabetizandos, e o número de alunos encaminhados a EJA Fase I ficou estabilizado, chegando a 23.045. Nesta mesma lógica a permanência dos alunos não se alterou e fechou o ano em 23.523. Um dado que deve ser levado em consideração é o número de alunos que se evadiram das turmas, que quase triplicou; em 2006 era 3.379 e chegou em 2007 a 8.109 alunos evadidos. Com o aumento do número de alunos matriculados a desistência chegou ao maior índice de todos os anos apresentados na tabela, com 26.077 alunos. Nesse ano 10.363 alunos não foram encaminhados a EJA Fase I neste ano. As turmas montadas duplicaram no período e ficaram em 4.478. Neste sentido, o número de coordenadores também subiu

significativamente, para 867. Já o número de municípios ficou estagnado em 399. Considerando que em 2007 ocorre o maior número de alunos atendidos em todas as edições do programa e o maior número de alunos evadidos e desistentes, o percentual de aproveitamento ficou em baixa, chegando a 36,65%. O ano de 2007 teve os melhores resultados do programa em todas as suas edições. Um dos fatores que mais contribuíram para esse desempenho diz respeito aos recursos aplicados no programa. Em 2007 o governo federal aplicou R$ 37.026,13 e o governo estadual investiu R$ 14.413.266,64. (Ofício 1947/10 – GS/SEED, folha 13).

No ano de 2008 foram matriculados 66.858 alunos e apenas 18.479 foram encaminhados a EJA Fase I. A permanência nas turmas ficou em 18.613. Os alunos evadidos foram de 6.319, e desistiram nesse ano 13.685 alunos. Foram alfabetizados 9.762, mas não encaminhados a EJA Fase I. As turmas aumentaram para 5.439, com a diminuição de coordenadores para 661 e estagnação de municípios que permaneceu em 399. Já o percentual de aproveitamento aumentou para 42,24%.

Em dois mil e 2009 novamente ocorre um aumento substancial no atendimento aos alunos. Foram matriculados 75.163 alunos e 21.803 foram encaminhados a EJA Fase I. A permanência ficou em 17.402. Ocorre também a diminuição da evasão que fechou em 5.408 e a desistência permaneceu praticamente igual ao ano anterior, ficando com 13.168. Nesse ano ocorre o maior percentual de alunos encaminhados a EJA Fase I de todos os anos apresentados, que chegou a 17.382 alunos. As turmas aumentaram um pouco e fecharam o ano em 6.549, com 637 coordenadores, em 393 municípios. Outro dado importante desse ano diz respeito ao percentual de aproveitamento que chegou ao maior índice de todos os anos de edição do programa, com 52,13%.

Em 2010 o programa matriculou 60.629 e foram encaminhados 18.192 alunos para a EJA Fase I, ocorrendo a permanência nas turmas de 15.922 alunos. O índice de evasão caiu para 4.322 sendo um dos menores índices de evasão; já a desistência ficou em 10.541 alunos. Não foram encaminhados a EJA Fase I 7.198 alunos. Foram montadas 3.707 turmas, com 543 coordenadores em 378 municípios. O índice de aproveitamento ficou em 41,88%.

Na última edição do programa apresentado na tabela foram matriculados 35.622 alunos. Neste ano ocorre uma diminuição significativa nos alunos encaminhados a EJA Fase I, que teve o maior índice em 2007, com 23.045, e que reduziu a 974. A permanência também diminuiu drasticamente para 976 alunos, que teve como maior índice 23.523 em 2007. A evasão também ficou reduzida chegando ao número mínimo de 323 alunos, e a desistência de 1.721 alunos. Os alunos alfabetizados e não encaminhados chegou ao mínimo de 322 alunos.

As turmas ficaram estagnadas em 3.443, com a diminuição de coordenadores para 465 e também a diminuição de municípios para 325. Outra questão muito importante foi o índice de aproveitamento, que chegou a 3,64%.

Sobre 2012 não são apresentados os dados, já que a tabela foi construída neste ano e os trabalhos estavam sendo encerrados. Podemos concluir que os melhores resultados do programa ocorrem no ano de 2007. Ano em que ocorreu uma ação efetiva do estado no chamamento da comunidade para identificar e matricular os alunos. Além desta prática foi realizado um enorme esforço em valorizar o Programa Paraná Alfabetizado. Percebe-se na tabela que muitos alunos são identificados e matriculados no programa, mas que muitas dificuldades são colocadas como barreira para o avanço dos trabalhos. A primeira identificada é o encaminhamento dado aos alunos que foram alfabetizados, para prosseguirem seus estudos na EJA Fase I. Um dos principais problemas apontados na reunião com os coordenadores do Programa Paraná Alfabetizado é a abertura de vagas e comprometimento dos governos municipais para montarem as turmas do Ensino Fundamental. Além disso, os alunos enfrentam e também colocam muitas dificuldades em continuar seus estudos e acabam terminando seus estudos somente com o período de alfabetização. É importante ressaltar que o índice de evasão e desistência acaba desmontando todo o planejamento e progresso dos trabalhos. Na coluna que indica o total é apresenta-se que foram matriculados 524.298 alunos e que apenas 116.079 são encaminhados a EJA Fase I. Esse número é quase insignificante se compararmos com o de alunos matriculados. Analisando a permanência dos alunos, que foi de 127.415, também se percebe que a desistência e abandono são fatores a serem repensados pois indicam que, apesar do número de alunos matriculados, poucos acabam permanecendo e terminando os estudos para a alfabetização. É fato também que destes alunos que terminam não estão todos em condições de serem considerados alfabetizados. Esses alunos acabam repetindo suas matrículas na versão seguinte do programa. No total de aproveitamento vemos que entre 2004 e 2012 o índice fica no patamar dos 35,04% de aproveitamento. Ao olhar para esses dados, observa-se que, apesar da enorme número de matricula, ainda temos muitos problemas ao desenvolver os trabalhos. Esses problemas estão relacionados à exclusão social, fatores familiares, políticos, sociais, econômicos, pedagógicos, psicológicos, entre muitos outros.

No portal da SEED/PR ainda são apresentados 34 municípios que são considerados como territórios livres do analfabetismo no primeiro semestre de 2010. São os seguintes municípios: Pontal do Paraná, Piên, Douradina, São Manoel do Paraná, Arapuã, Pitangueiras, Fernandes Pinheiro, Paranapoema, Nova Aliança do Ivaí, Porto Rico, Santa Monica, São

Jorge do Oeste, Serranópolis do Iguaçu, Itaipulândia, Sulina, Paulo Frontin, Maripá, Nova Santa Rosa, Marechal Cândido Rondon, Pato Bragado, Santa Cecília do Pavão, Rancho Alegre, Leópolis, Japira, Florida, Cafelândia, Iguatu, Iretama, Pérola do Oeste, Bela Vista da Caroba, Pranchita, Pinhal de São Bento, Bom Jesus do Sul (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br).

Os municípios citados com taxa inferiores a 4% de analfabetos têm uma população muito pequena; já as maiores cidades do Estado têm altas taxas de analfabetismo. No segundo semestre de 2010, mais 10 municípios alcançaram taxas de analfabetismo inferiores a 4%, podendo ser declarados como territórios livres do analfabetismo.

TABELA IV – Municípios com taxa inferior a 4%

MUNICÍPIOS COM TAXA INFERIOR A 4%

NRE	MUNICÍPIO
AREA M. NORTE	PINHAIS
FRANCISCO BELTRAO	AMPERE
FOZ DO IGUACU	MATELANDIA
IRATI	INACIO MARTINS
PATO BRANCO	CORONEL DOMINGOS SOARES
DOIS VIZINHOS	BOA ESPERANCA DO IGUACU
LARANJEIRAS DO SUL	PORTO BARREIRO
FOZ DO IGUACU	MISSAL
PATO BRANCO	SAUDADE DO IGUACU
LARANJEIRAS DO SUL	VIRMOND

Fonte: SPA (Sistema Paraná Alfabetizado, SEED/PR - www.**diaadiaeducacao**.pr.gov.br acessado em 15/05/2011)

No quadro acima são apontados os dez municípios que foram considerados como território livre do analfabetismo e que permanece a abrangência em municípios de pequeno porte, onde o trabalho do programa pode ser mais próximo da população. Esses municípios estão localizados no interior do estado e as cidades maiores continuam com altos índices de analfabetismo. Além desses municípios são apresentados outros 123 considerados alfabetizadores, ou seja, aqueles municípios em que as taxas de analfabetismo tiveram resultados que reduziram em até 50% ou mais, entre 2004 a 2009 as suas taxas de analfabetismo. Vejamos a tabela a seguir.

TABELA V – 123 municípios alfabetizadores (aqueles que tiveram redução maior que 50% em relação ao censo 2010

123 MUNICÍPIOS ALFABETIZADORES (AQUELES QUE TIVERAM REDUÇÃO MAIOR QUE 50% EM RELAÇÃO AO CENSO 2010)

NRE	Município	População analfabeta residente com 15 anos e mais (Censo IBGE 2000)	Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos e mais (Censo IBGE 2000)	Estimativa da População Analfabeta	Taxa Estimada 2010	% de Redução da Taxa de analfabetismo
FOZ DO IGUACU	ITAIPULANDIA	461	9,63%	123	1,80%	118,65%
FRANCISCO BELTRAO	PINHAL DE SAO BENTO	350	20,44%	46	2,39%	111,70%
PARANAVAI	NOVA ALIANCA DO IVAI	124	13,61%	16	1,46%	110,69%
IBAITI	JAPIRA	602	17,20%	63	1,70%	109,88%
MARINGA	SAO JORGE DO OESTE	810	12,20%	43	0,87%	107,17%
FRANCISCO BELTRAO	BOM JESUS DO SUL	505	17,82%	13	0,45%	102,53%
PARANAVAI	PARANAPOEMA	348	20,98%	6	0,30%	101,43%
CASCAVEL	IGUATU	316	19,42%	11	0,57%	97,04%
LOANDA	SANTA MONICA	495	22,32%	22	0,82%	96,33%
CORNELIO PROCOPIO	NOVA SANTA BARBARA	507	20,30%	37	1,22%	93,98%
IRATI	FERNANDES PINHEIRO	551	13,09%	39	0,98%	92,49%
MARINGA	FLORIDA	234	12,86%	21	1,02%	92,06%
UMUARAMA	DOURADINA	820	18,09%	92	1,71%	90,55%
CAMPO MOURAO	IRETAMA	1753	22,16%	224	2,59%	88,30%
LONDRINA	PITANGUEIRAS	260	15,03%	41	1,89%	87,43%
IVAIPORA	ARAPUA	612	21,00%	84	2,68%	87,23%
ASSIS CHATEAUBRIAND	BRASILANDIA SUL	638	23,15%	81	3,17%	86,32%
IVAIPORA	GODOY MOREIRA	805	28,97%	115	3,97%	86,31%
CORNELIO PROCOPIO	SANTA CECILIA DO PAVAO	657	23,05%	96	3,32%	85,60%
LOANDA	PORTO RICO	230	12,93%	35	1,87%	85,54%
CORNELIO PROCOPIO	RANCHO ALEGRE	467	15,24%	73	2,27%	85,09%
FRANCISCO BELTRAO	PEROLA DO OESTE	596	11,37%	96	1,72%	84,88%
CORNELIO PROCOPIO	LEOPOLIS	523	16,44%	92	2,82%	82,87%
DOIS VIZINHOS	BOA ESPERANCA DO IGUACU	305	14,16%	52	2,43%	82,87%
IVAIPORA	RIO BRANCO DO IVAI	610	25,40%	125	4,37%	82,78%
FRANCISCO BELTRAO	BELA VISTA DA CAROBA	432	14,09%	78	2,48%	82,39%
PATO BRANCO	SULINA	309	11,03%	53	1,95%	82,32%
LARANJEIRAS DO SUL	PORTO BARREIRO	363	12,92%	69	2,47%	80,91%
PATO BRANCO	CORONEL DOMINGOS SOARES	609	14,14%	157	2,92%	79,37%
CIANORTE	SAO MANOEL DO PARANA	207	13,76%	50	2,98%	78,38%
CORNELIO PROCOPIO	SANTA AMELIA	564	18,28%	120	3,97%	78,30%
FRANCISCO BELTRAO	PRANCHITA	512	11,42%	117	2,53%	77,86%
PATO BRANCO	SAUDADE DO IGUACU	420	13,64%	116	3,12%	77,15%
FRANCISCO BELTRAO	AMPERE	1149	10,63%	324	2,43%	77,12%
APUCARANA	MARUMBI	523	15,86%	118	3,63%	77,11%
PITANGA	MATO RICO	682	22,72%	171	5,40%	76,25%
IRATI	INACIO MARTINS	935	13,30%	255	3,28%	75,35%
IBAITI	CONSELHEIRO MAIRINCK	476	19,74%	141	5,11%	74,14%
APUCARANA	MAUA DA SERRA	841	19,64%	309	5,13%	73,90%
UNIAO DA VITORIA	PAULO FRONTIN	303	6,46%	98	1,70%	73,66%
LARANJEIRAS DO SUL	DIAMANTE DO SUL	555	23,95%	165	6,33%	73,59%
PARANAVAI	AMAPORA	591	18,63%	210	5,15%	72,35%
FOZ DO IGUACU	MATELANDIA	1075	10,50%	362	2,92%	72,24%
WENCESLAU BRAZ	SALTO DO ITARARE	865	21,41%	258	6,38%	70,19%
AREA M. NORTE	TUNAS DO PARANA	648	28,09%	369	8,43%	70,00%
WENCESLAU BRAZ	ARAPOTI	1758	10,95%	649	3,32%	69,73%
PITANGA	BOA VENTURA DE SAO ROQUE	713	16,36%	243	4,96%	69,68%
UMUARAMA	SAO JORGE DO PATROCÍNIO	891	18,30%	427	5,88%	67,85%
LARANJEIRAS DO SUL	VIRMOND	253	9,02%	93	2,97%	67,08%
PATO BRANCO	ITAPEJARA DO OESTE	719	10,85%	318	3,59%	66,95%
CIANORTE	CIDADE GAUCHA	1012	15,05%	422	5,01%	66,69%
CASCAVEL	SANTA LUCIA	502	16,74%	165	5,59%	66,61%
DOIS VIZINHOS	NOVA ESPERANCA DO SUDOESTE	507	14,09%	188	4,72%	66,51%
FRANCISCO BELTRAO	BARRACAO	784	12,45%	296	4,27%	65,74%
FRANCISCO BELTRAO	SALGADO FILHO	475	13,44%	159	4,61%	65,69%
LONDRINA	MIRASELVA	258	17,78%	96	6,25%	64,86%
JACAREZINHO	RIBEIRAO CLARO	1047	13,06%	410	4,61%	64,71%
UMUARAMA	IVATÉ	855	17,11%	392	6,13%	64,15%
PARANAVAI	JARDIM OLINDA	215	20,96%	83	7,62%	63,63%

123 MUNICÍPIOS ALFABETIZADORES (AQUELES QUE TIVERAM REDUÇÃO MAIOR QUE 50% EM RELAÇÃO AO CENSO 2010)

NRE	Município	População analfabeta residente com 15 anos e mais (Censo IBGE 2000)	Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos e mais (Censo IBGE 2000)	Estimativa da População Analfabeta	Taxa Estimada 2010	% de Redução da Taxa de analfabetismo
FRANCISCO BELTRAO	REALEZA	1264	11,00%	514	4,01%	63,50%
IRATI	TEIXEIRA SOARES	510	9,37%	261	3,46%	63,06%
CORNELIO PROCOPIO	ITAMBARACA	906	17,91%	367	6,63%	62,99%
FOZ DO IGUACU	SERRANOPOLIS DO IGUACU	217	6,05%	79	2,24%	62,93%
GUARAPUAVA	GOIOXIM	750	14,82%	305	5,54%	62,63%
JACAREZINHO	JUNDIAI DO SUL	523	20,12%	222	7,55%	62,48%
LONDRINA	LUPIONOPOLIS	597	18,71%	255	7,10%	62,04%
ASSIS CHATEAUBRIAND	TUPASSI	737	12,37%	302	4,71%	61,96%
CASCAVEL	CAFELANDIA	626	8,01%	320	3,05%	61,95%
UMUARAMA	ALTO PARAÍSO	509	19,56%	179	7,49%	61,72%
CAMPO MOURAO	FENIX	668	19,10%	291	7,42%	61,13%
FOZ DO IGUACU	RAMILANDIA	584	22,82%	287	8,88%	61,11%
FOZ DO IGUACU	MISSAL	594	7,77%	260	3,08%	60,35%
PARANAVAI	SAO JOAO DO CAIUA	882	20,34%	380	8,19%	59,74%
TELEMACO BORBA	IMBAU	1489	23,25%	800	9,36%	59,73%
JACAREZINHO	ANDIRA	2290	14,28%	997	5,78%	59,50%
CIANORTE	TAPEJARA	1409	15,05%	724	6,17%	59,01%
JACAREZINHO	QUATIGUA	623	12,35%	291	5,08%	58,90%
AREA M. SUL	PIEN	439	6,51%	231	2,68%	58,88%
TOLEDO	SANTA HELENA	1294	8,75%	677	3,62%	58,65%
TELEMACO BORBA	VENTANIA	1106	20,62%	681	8,54%	58,58%
MARINGA	NOSSA SENHORA DAS GRACAS	488	17,97%	231	7,47%	58,41%
PARANAGUA	PONTAL DO PARANA	708	7,10%	402	2,97%	58,18%
GUARAPUAVA	CANDOI	1318	14,17%	680	5,93%	58,16%
PATO BRANCO	PALMAS	2897	12,88%	1626	5,48%	57,48%
GUARAPUAVA	CAMPINA DO SIMAO	400	13,99%	178	5,97%	57,34%
MARINGA	LOBATO	385	12,92%	190	5,52%	57,25%
FRANCISCO BELTRAO	FLOR DA SERRA DO SUL	550	16,37%	243	7,00%	57,21%
UMUARAMA	ICARAÍMA	1293	17,91%	559	7,77%	56,60%
FOZ DO IGUACU	SANTA TEREZINHA DE ITAIPU	1219	9,69%	658	4,26%	56,08%
CASCAVEL	BOA VISTA DA APARECIDA	1064	18,25%	468	8,07%	55,80%
CASCAVEL	SANTA TEREZA DO OESTE	1009	13,75%	432	6,12%	55,48%
DOIS VIZINHOS	CRUZEIRO DO IGUACU	413	13,75%	192	6,14%	55,35%
JACAREZINHO	BARRA DO JACARE	306	15,16%	160	6,79%	55,24%
AREA M. NORTE	ADRIANOPOLIS	1206	25,91%	580	11,66%	54,98%
CAMPO MOURAO	QUINTA DO SOL	860	21,59%	378	9,73%	54,94%
GOIOERE	QUARTO CENTENARIO	745	20,02%	348	9,05%	54,76%
PARANAVAI	UNIFLOR	324	19,05%	171	8,62%	54,76%
LONDRINA	ALVORADA DO SUL	977	14,63%	470	6,63%	54,67%
FRANCISCO BELTRAO	SANTO ANTONIO DO SUDOESTE	1826	15,09%	967	6,87%	54,50%
JACAREZINHO	JOAQUIM TAVORA	1003	14,13%	550	6,48%	54,12%
PITANGA	NOVA TEBAS	1542	24,08%	694	11,08%	54,00%
TOLEDO	MARECHAL CANDIDO RONDON	1311	4,35%	747	2,01%	53,69%
CAMPO MOURAO	FAROL	598	21,76%	259	10,10%	53,60%
FOZ DO IGUACU	MEDIANEIRA	1939	7,17%	1032	3,36%	53,16%
LOANDA	SANTA ISABEL DO IVAI	1023	15,00%	490	7,08%	52,81%
LARANJEIRAS DO SUL	QUEDAS DO IGUACU	2516	13,89%	1506	6,56%	52,73%
TOLEDO	DIAMANTE DO OESTE	696	20,59%	378	9,74%	52,70%
UMUARAMA	NOVA OLÍMPIA	800	20,30%	419	9,64%	52,53%
CASCAVEL	VERA CRUZ DO OESTE	1134	16,54%	561	7,88%	52,35%
GUARAPUAVA	TURVO	1462	15,44%	754	7,39%	52,14%
PITANGA	LARANJAL	1071	25,07%	506	12,01%	52,10%
MARINGA	OURIZONA	420	16,48%	221	7,92%	51,95%
PONTA GROSSA	CARAMBEI	756	7,58%	460	3,65%	51,88%
CORNELIO PROCOPIO	BANDEIRANTES	3125	12,92%	1583	6,25%	51,64%
DOIS VIZINHOS	NOVA PRATA DO IGUACU	1109	15,16%	606	7,34%	51,59%
TOLEDO	PATO BRAGADO	158	5,26%	101	2,56%	51,39%
PARANAVAI	TERRA RICA	1604	15,98%	921	7,79%	51,27%
CAMPO MOURAO	PEABIRU	1453	15,27%	756	7,46%	51,11%
FOZ DO IGUACU	FOZ DO IGUACU	13007	7,48%	8703	3,67%	50,96%
APUCARANA	RIO BOM	549	21,25%	276	10,44%	50,86%
PATO BRANCO	VITORINO	559	12,48%	311	6,15%	50,69%
CORNELIO PROCOPIO	CONGONHINHAS	1260	22,98%	797	11,37%	50,55%
LONDRINA	GUARACI	639	17,81%	361	8,84%	50,35%

Segundo o portal, em 1993 o Paraná possuía 730.774 pessoas não alfabetizadas, o que corresponde a 12,5% da população total paranaense com 15 anos ou mais, conforme o PNAD, 1993. Em 2000, havia 649 mil pessoas não alfabetizadas, correspondendo a 9,5% da população paranaense com 15 anos ou mais, conforme IBGE, 2000. Em 2003 o Estado do Paraná estava em 16° lugar na posição de analfabetismo entre todos os Estados brasileiros, possuindo 569.358 pessoas com 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto correspondendo 7,8% da população paranaense com 15 anos ou mais, segundo dados da PNAD, 2003. Os dados do IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostragem domiciliar no ano de 2008, divulgados em 2009, apontavam que o Paraná concentrava cerca de 529 mil pessoas não alfabetizadas, correspondendo a cerca de 6,5% da população com 15 anos ou mais, o que representa um resultado significativo expressando também os resultados do Programa Paraná Alfabetizado.

Todas essas informações demonstram uma significativa diminuição nos índices de analfabetismo no estado, muito devido às ações do Programa Paraná Alfabetizado e do trabalho dos municípios e outras ações da sociedade civil organizada. Mas há muito a ser feito. O número de analfabetos é significativo e o sistema educacional não atende adequadamente às necessidades dessas pessoas. Repensar a estrutura do programa e do sistema se torna importante para que se consiga superar essa dívida histórica.

3.4 RESPOSTA AO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ

O Programa Paraná Alfabetizado também é acompanhado e avaliado pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná - TCEP. Em 2010, por meio do Ofício n° 059/10 – Contas de Governo, de 26/04/10[13], o Conselheiro Relator Fernando Augusto Mello Guimarães solicitou informações a respeito do Programa Paraná Alfabetizado. A Secretaria Estadual de Educação deu resposta através da Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, do Departamento da Diversidade – DEDI/SUDE, às questões formuladas pelo TCEP.

Na resposta ao TCEP a SEED apresentou as principais diretrizes do programa, iniciando com uma pequena apresentação do mesmo, seguida dos objetivos, explicando a

[13] PARANÁ. SEED/PR. Ofício 1947/10 – GS/SEED. Curitiba – PR, de 27 de maio de 2010. Protocolo 10.460.240-1. Assunto resposta a questionamentos do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, Conselheiro Relator Fernando Augusto Mello Guimarães.

realidade do analfabetismo no Paraná; descrevendo qual a concepção de alfabetização, qual a dinâmica do programa, apresentando as principais metas e abrangência, explicando quais as principais estratégias de mobilização e parcerias, qual o perfil dos alfabetizadores, o papel das coordenações locais de alfabetização, formação inicial e continuada dos educadores, continuidade da escolarização em EJA Fase I e, finalizando, sobre o quadro de investimentos no período 2004-2008.

Dada a importância do conteúdo do ofício, cabe destacar alguns pontos abordados na resposta ao TCEP. Este documento ajuda a entender o Programa Paraná Alfabetizado como política pública para a EJA no estado do Paraná. O documento inicia a apresentação descrevendo:

> O Programa Paraná Alfabetizado é uma ação do Governo do. Estado do Paraná, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME - PR), Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil. (OFÍCIO 1947/10 – GS/SEED, folha 05)

Inicialmente percebe-se que o programa é uma política de Estado e que busca desenvolver atividades com parcerias conforme a própria legislação educacional preconiza. A busca de ligação com outras instituições envolvidas com a educação permite ao programa dar maior caráter democrático, buscando a participação da sociedade civil organizada. As ações com outras instituições além da SEED também podem ser interpretadas como uma forma de o Estado se eximir da sua função de provedor da educação escolar pública. Ao financiar programas organizados por outras instituições, o Estado se restringe a repassar recursos e delimitar as diretrizes curriculares, o que pode incorrer no risco de sucatear o atendimento a EJA.

No ofício está clara a ideia de que deve ser atendido o maior número possível de pessoas analfabetas. Para o programa, a leitura e escrita são vistas como um direito elementar para a cidadania. Esta tarefa vai além da leitura e da escrita, e deve caminhar no sentido de sensibilizar essa população a ingressar no mundo da escolarização.

Entre os principais objetivos do programa, foi apontado como resposta ao TCEP, que o programa deve universalizar a alfabetização, buscando a superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação e respeito à cidadania, respeitando a diversidade sociocultural e a cultura popular. Outro objetivo é possibilitar condições de continuidade da escolarização, buscando parcerias com as secretarias municipais

de educação para a EJA Fase I do Ensino Fundamental. Fica ressaltada no documento a importância de constituir acervo literário próprio para a EJA e finaliza como objetivo articular ações governamentais para garantir à alfabetização e o acesso a outras políticas de Estado que buscam a superação da exclusão social.

O documento demonstra como está a realidade da EJA, descrevendo que existem 880 milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas, sendo 2/3 de mulheres, conforme aponta a UNESCO, 2000. Já o Brasil ocupa a 73ª posição do analfabetismo no mundo. O Paraná possuía, segundo o IBGE, 2000, um índice de 9,5% de analfabetismo. O estado ocupa a 7ª posição de analfabetismo entre os estados brasileiros, possuindo em 2010, conforme o ofício, 508 mil pessoas com 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, o que chega a cerca de 6,5 da população paranaense e 5,2 da população total do Paraná (PNAD, 2006, citação do Ofício). No Paraná, ¼ da população com 15 anos ou mais se inclui nos índices de analfabetismo funcional, com menos de quatro anos de estudos. Outro fator importante apontado pelo ofício é que 70% da população brasileira e paranaense não alfabetizada com 15 anos ou mais é formada por mulheres.

O ofício também descreve qual a concepção de alfabetização que orienta o Programa Paraná Alfabetizado.

> Entende-se como pessoa alfabetizada (alfabetização inicial) quando:
> lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades (informativos, literários, narrativos, argumentativos, portadores de textos, etc.);
> Lê escreve e compreende números, utilizando as operações matemáticas no seu cotidiano;
> Participa de debates sobre diferentes assuntos de seu interesse e da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada;
> Expressa criticamente sua reflexão (oral, escrita, interpretativa) acerca da realidade em que vive; (OFÍCIO 1947/10 – GS/SEED, folhas 06 e07)

A concepção apontada pelo ofício descreve de forma pontual a concepção de alfabetização constantes nas diretrizes do Programa Paraná Alfabetizado. A alfabetização é vista como algo amplo e não se resume à aquisição da leitura e da escrita. Ela considera a participação efetiva do aluno no processo. Interpreta que o aluno deve se utilizar-se desses instrumentos para aprofundar sua aprendizagem, modificando sua vida e ajudando a construí-la. Dessa forma, o aluno pode expressar de forma crítica sua visão de mundo baseada nos conhecimentos que detinha unida aos conhecimentos que lhe foram apresentados, conduzindo-o a aprimorá-los.

O programa prevê 8 meses de processo para a alfabetização, com uma carga horária de 320 horas, distribuídas em 10 horas semanais, através do planejamento pedagógico de temas geradores definidos pelos alfabetizandos e alfabetizadores, consideradas as suas pecularíedades.

A formação das turmas ocorrerá ao longo do ano, passíveis de serem abertas durante os bimestres. Ocorrerá também o credenciamento público de alfabetizadores e alfabetizandos. As turmas poderão ser formadas em escolas estaduais e municipais, como em outros locais alternativos: como centros comunitários, igrejas, etc. Os alfabetizandos, após terminarem o processo de alfabetização, deverão ser encaminhados a EJA Fase I.

O Programa Paraná Alfabetizado, criado em 2004, atendeu até 2010 cerca de 368.135 alfabetizandos jovens, adultos e idosos, em 23.147 turmas, em todo o Estado do Paraná. Em 2004, esteve em 225 municípios, atendendo 22.676 alfabetizandos, em 1.249 turmas. Em 2005, esteve em 340 municípios, atendendo 48.881 alfabetizandos, em 2.591 turmas. Em 2006, esteve em 381 municípios, atendendo 63.322 alfabetizando, em 2.841 turmas. Em 2007, esteve em 391 municípios, atendendo 91.147 alfabetizandos, em 4.478 turmas. Em 2008, esteve em 383 municípios, atendendo 66.858 alfabetizandos, em 5.439 turmas. Em 2009, esteve em 399 municípios, atendendo 75.251 alfabetizandos, em 6.549 turmas. Em 2010 havia uma previsão de atender 100 mil alfabetizandos, em 6 mil turmas, em 399 municípios (OFÍCIO 1947/10 – GS/SEED, folha 08).

Em resposta ao TCEP a SEED/PR delimita que o Programa Paraná Alfabetizado tem algumas estratégias de mobilização e parcerias para superar o analfabetismo. Para tanto, o Paraná deverá ter um ambiente alfabetizador envolvendo suas instituições do Estado e as organizações da sociedade civil através de: reuniões na comunidade envolvendo as lideranças e comunidade escolar, para definir ações de mobilização de turmas; identificação de alfabetizandos na comunidade; visitas às residências para chamamento; divulgação em eventos na/e comunidade para divulgar o programa; identificação através dos cadastros sociais como Programa Leite das Crianças, Programa Nacional da Agricultura Familiar – PRONAF, entre outros; pesquisas nas escolas para identificar pessoas não alfabetizadas; articulação com as secretarias municipais de educação, empresas públicas e privadas e outras instituições, no sentido de constituir redes locais de alfabetização e atendimento as necessidades dos alfabetizandos como exames, óculos, materiais escolares, alimentação, documentação, dentre outras; organização de fóruns ou comissões locais de alfabetização nos municípios, envolvendo lideranças, autoridades políticas, representantes de organizações governamentais e sociedade civil organizada a fim de definir estratégias e ações de

mobilização em torno da alfabetização; integração de programas e benefícios sociais como Bolsa Família e Leite das Crianças; escolha anual de municípios para desenvolver agenda de mobilização permanente para superação do analfabetismo (municípios com altas taxas de analfabetismo); certificação de 34 municípios paranaenses como Territórios Livres do Analfabetismo, no primeiro semestre de 2010.

O Ofício ainda descreve o perfil dos alfabetizadores do Programa Paraná Alfabetizado. Que estes devem ser selecionados pela SEED/PR por editais próprios para credenciá-los. Obedecendo aos seguintes critérios: professores das diversas áreas do conhecimento das redes estadual e municipal; professores que não tenham vínculo com a rede pública de educação; educadores populares com ensino médio concluído, residentes em locais de difícil acesso como acampamentos, assentamentos, entre outros; educadores que se candidatarem à função de alfabetizador.

Ao responder ao TCEP, a SEED/PR apresenta o papel dos coordenadores locais. Estes dispõem de 10 horas semanais, remunerados pela SEED/PR, para realizarem a formação continuada dos alfabetizadores, organizada e desenvolvida por meio de reuniões semanais ou quinzenais pela coordenação local de alfabetização, com carga horária de 8 horas/mês. Outro papel do coordenador é realizar visitas semanais ou quinzenais, com a finalidade de realizar contatos com os alfabetizadores e alfabetizandos, além de observar, orientar e avaliar o processo de alfabetização. O coordenador também tem o papel de organizar a documentação dos alfabetizandos e alfabetizadores e a atualização de informações inerentes ao Sistema Paraná Alfabetizado – SPA. Articular a infraestrutura necessária à ação alfabetizadora junto às prefeituras municipais e aos Núcleos Regionais de Educação - NRE. Fica claro no ofício que as direções e equipes das escolas estaduais têm papel importante na divulgação e mobilização de professores para atuarem como coordenadores locais. No sentido de contribuir para a divulgação, a SEED/PR encaminhará cartazes informativos sobre o papel da coordenação local, a serem afixados nas escolas.

Sobre a formação inicial e continuada dos educadores, a SEED/PR responde que os alfabetizadores e coordenadores locais de alfabetização participam de momentos de formação inicial e continuada em alfabetização promovida pela SEED/PR, tais como:

> – curso de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais. realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu (30 horas);
> – o grupos de Estudos de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizados nos municípios, contando com a TV Paulo Freire (30 horas);

- reuniões pedagógicas de. formação continuada realizadas pela Coordenação Local de Alfabetização, nos municípios (64 horas);
- oficinas descentralizadas de Formação Continuada dos Coordenadores Locais de Alfabetização nos Polos de NRE's (48 horas);
- Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, contando com a participação de educandos (30 horas);
- oficinas de produção de materiais de apoio pedagógico. (OFÍCIO 1947/10 – GS/SEED, folha 12)

Outro fator importante descrito no documento diz respeito à continuidade da escolarização dos alfabetizandos na EJA Fase I. O programa está em estreita consonância com o princípio da educação continuada, devendo desenvolver estratégias de sensibilização e mobilização inicial para que os alfabetizandos ingressem na EJA Fase I nas secretarias municipais de educação. A EJA Fase I deve ser ofertada pelas secretarias municipais de educação com apoio do funcionamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Cabe à SEED/PR encaminhar os educandos à EJA Fase I e às secretarias municipais de educação cabe ofertar essa modalidade e encaminhá-los às escolas estaduais ou CEEBJA's para ingressarem na Fase II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ofício direcionado ao Tribunal de Contas do estado do Paraná é apresentado um quadro de investimentos no período 2004-2008.

TABELA VI – Quadro de investimentos no período 2004-2008

ANO	RECURSO FEDERAL	RECURSO ESTADUAL
2004	R$ 2.264.534,50	R$ 227.626,00
2005	R$ 4.448.455,42	R$ 1.531,08
2006	R$ 5.730.900,01	R$ 158.308,40
2007	R$ 37.026,13	R$ 14.413.266,64
2008	R$ 90.525,93	R$ 9.756.226,00

* No ano de 2005 os pagamentos dos Coordenadores Locais de Alfabetização foram realizados com recursos provenientes do Governo do Estado do Paraná. Tendo em vista que a Coordenação Local do Programa Paraná Alfabetizado era realizada por profissionais do Quadro Próprio do Magistério, com suprimento de carga horária de 10 horas semanais recebendo valores distintos de acordo com o seu cargo e nível no Plano de Carreira do Magistério Estadual. (Ofício 1947/10 – GS/SEED, folha 13).

Pode-se perceber que do ano de 2004 a 2005 ocorre um aumento significativo dos recursos federais para atender ao programa e que no ano de 2007 os recursos caem drasticamente, tendo um pequeno aumento no ano de 2008. Inversamente a esse processo, no

ano de 2004 o estado repassava uma quantia pouco significativa para o programa e, em 2005, a quantia é totalmente insignificante. A partir de 2006 ocorre um aumento nos recursos. Em 2007 há um aumento substancial; já em 2008 há uma redução importante. Vemos na tabela que na mesma medida que os recursos federais diminuem os recursos estados aumentam. Este fato acontece porque os recursos são repassados aos Estados pelo Governo Federal.

3.5 ANÁLISE DO RELATÓRIO SÍNTESE DO CURSO DE FORMAÇÃO DOS COORDENADORES DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO[14]

Foi realizado entre 08 a 11/11/2010 em Faxinal do Céu o evento que avaliou o Programa Paraná Alfabetizado e que resultou em um relatório síntese dos trabalhos nas várias oficinas realizada pelos coordenadores do programa no Estado do Paraná. Nos quatro dias do encontro os coordenadores locais puderam discutir várias temáticas que norteiam o Programa Paraná Alfabetizado. As discussões dos grupos foram divididas em três dimensões: formativa; mobilizadora; gestora. Essas dimensões foram subdivididas em várias temáticas e delimitadas em vários títulos e para cada um foram apontados a: definição de cada temática; os dilemas encontrados; os limites que se depararam; avanços que conseguiram alcançar e perspectivas que tem em relação a cada uma das temáticas; finalizando com as propostas que os grupos encaminharam durante as discussões.

A primeira dimensão trata do aspecto formativo e inicia os debates tratando da concepção de alfabetização e EJA. Os resultados das discussões dos grupos apontaram que a alfabetização vai muito além de ensinar o educando a ler e escrever. Os coordenadores expuseram a definição de alfabetização que vem contemplada nas diretrizes e propostas do próprio programa. "é também interpretar o código escrito, instigar o educando a refletir sobre sua condição na sociedade, apresentar suas ideias e posicionamento crítico." Esta definição vai de acordo com o que Marins nos apresenta em que a alfabetização faz parte de uma educação libertadora, conforme os pressupostos de Paulo Freire. Para o grupo ensinar a ler é criar mecanismos para que o alfabetizando construa e expresse livremente sua aprendizagem através de palavras, frases e textos. Nesta discussão definiu-se que a alfabetização é

[14] PARANÁ. SEED/PR. Relatório Síntese do Curso de Formação de Coordenadores. Síntese dos trabalhos das oficinas sobre "Avaliação do Programa Paraná Alfabetizado". Evento realizado em Faxinal do Céu entre os dias 08 a 11/11/2010.

> O processo de apropriação do código linguístico que venha concretizar a visão crítica e social de mundo. Permite as pessoas iniciarem ou retomarem a trajetória de escolarização, dominando a leitura e a escrita, possibilitando a inclusão social.
> –tornar a pessoa alfabetizada independente para ter autonomia, conhecimento, tomar decisões e atitudes próprias;
> –melhorar a qualidade de vida;
> –Inclusão social;
> – conseguir trabalho, melhorar e avançar profissionalmente.
> A alfabetização é desenvolvida a partir da leitura do mundo que o educando trás consigo, sua história e experiência de vida carregado de significados. Dentro do contexto da realidade de educando surgem então os temas que produzidos oralmente, são escritos de diversas formas, motivando e valorizando cada educando que por sua vez, lê e escreve como pode e entende.
> A partir da exploração do texto destacam-se as palavras, vindo então às sílabas com sons e letras. (RELATÓRIO SÍNTESE, 2010)

Pode-se perceber que as definições que os coordenadores descreveram vão de acordo com os princípios que norteiam o programa. Neles estão contidos os princípios de valorização do conhecimento que o alfabetizando já detêm e que o aprendizado deve ir além da formação meramente técnica, buscando um aprendizado que seja significativo para o aluno. Em todos os tópicos percebemos o interesse por uma educação que abra os horizontes do alfabetizando e que ele se entenda no mundo. E que esse seja o primeiro passo de uma formação escolar que se prolongue por todos os níveis de formação, até mesmo os mais elevados. Neste sentido as definições levam a crer que o programa deve ser um instrumento de garantia da educação, da participação social, de cidadania e inclusão social. Ao participar desse nível de formação o aluno terá seu direito a educação garantido e certamente será incentivado a continuar seus estudos objetivando melhorar sua vida. São aspectos relevantes de melhora a leitura, a escrita, a oralidade, novos conhecimentos que darão mais discernimento para tomar decisões e cuidar melhor da sua vida e das pessoas de sua família. Percebe-se que as discussões e os seus resultados demonstram um grande conhecimento por parte dos coordenadores sobre os princípios do Programa Paraná Alfabetizado.

Sobre o aspecto da definição do que é alfabetização os coordenadores apontaram que os principais dilemas encontrados foram “compreender a metodologia do PPA; manter os alfabetizandos nas turmas de alfabetização; fazer com que os alfabetizadores trabalhem dentro da concepção freiriana e compreensão/incompreensão de portfólios.” (RELATÓRIO SÍNTESE, 2010) entre os pontos descritos apenas dois dizem respeito diretamente ao aspecto alfabetização e demonstram a dificuldade que coordenadores e alfabetizadores tem em relação a compreender os aspectos teóricos de Paulo Freire e da sua proposta de alfabetização. Outro aspecto relevante diz respeito a um dos instrumentos de avaliação, o portfólio, que não é muito utilizado nos níveis mais

avançados de educação, mas que para o programa é muito importante na alfabetização. Relacionando essa dificuldade de compreender o portfólio, com o que encontramos na escola nos demais níveis pode-se concluir que esse instrumento esbarra na dificuldade de espaço e tempo para trabalhar de forma adequada. Principalmente o tempo é um dos grandes problemas que se encontra nos trabalhos.

Os principais limites apontados pelos coordenadores dão conta de que é muito difícil fazer com que o aluno permaneça nas turmas, que os alfabetizadores tem uma ideia de que o PPA deve alfabetizar completamente, que as metodologias são diferentes no PPA e na EJA, que faltam condições adequadas para deslocamento e transporte dos alfabetizandos, que devido a idade avançada de muitos alunos encontram problemas visuais, doenças das mais diversas, comodismo, e que montar as turmas é muito difícil por as vezes encontrar um número muito reduzido não completando uma turma. Além desses aspectos apontam outros limites como a falta de infraestrutura para montar as salas de aula e a alta rotatividade de alfabetizadores e coordenadores locais, além do baixo valor da bolsa auxílio para os alfabetizadores e finalizando a falta de apoio do poder público municipal (Relatório Síntese, 2010).

Percebe-se nesse limite que são muitas as falhas no Programa Paraná Alfabetizado. Os problemas permeiam tanto os aspectos pedagógicos quanto estruturais. A organização do programa tem muito clara na sua estruturação, vários pontos que demonstram sua fragilidade e sua função compensatória. Neste sentido temos como exemplo a seleção dos alfabetizadores que em alguns casos podem ser pessoas que não tem nenhuma formação pedagógica e que recebem apenas uma formação aligeirada de alguns dias, outro fator importante a ser destacado é o valor repassado aos alfabetizadores que se dá em forma de bolsa, não dando condições para o alfabetizador criar qualquer vinculo com essa modalidade, trabalhando apenas de modo temporário e tendo essa função como um cabide de emprego. Poderíamos enumerar várias falhas nesse sistema, mas que serão apontados durante todas as discussões aqui apresentadas.

O grupo que discutiu o processo de alfabetização apontou também vários avanços na construção do relatório em estudo. Os principais apontam que o programa vem adquirindo credibilidade pelos resultados que vem alcançando nos últimos anos. Muitas parcerias foram criadas desde a formação do programa. Foram criados vários materiais de apoio pedagógico. A formação continuada vem se estruturando ao longo do tempo. Pouco atraso no pagamento das bolsas. Que houve várias mobilizações através das caravanas e caminhadas que aconteceram por todas as regiões do estado. Melhoria da autoestima dos alfabetizandos, além

da realização pessoal e acesso a direitos e documentos pessoais que eles não tinham acesso. Certificação de alguns municípios como território livre de analfabetismo.

Os coordenadores têm como perspectivas a continuidade do programa, entendendo que devem continuar avançando, entendendo a EJA como parte da educação ao longo da vida, buscando sempre a superação do analfabetismo. Que o Programa Paraná Alfabetizado e a EJA Fase I devem trabalhar de forma integrada para que o alfabetizando não nesta fase e participe dos outros níveis de formação.

Para finalizar o item alfabetização o grupo descreve no documento algumas propostas que podem ajudar nos trabalhos. Descentralização das turmas de EJA Fase I. auxílio a consultas e compra de óculos e outros medicamentos. Intensificação dos trabalhos de conscientização e de formação continuada para os alfabetizadores quanto aos trabalhos com os alfabetizandos, capacitando-lhes de forma adequada nos municípios em que atuam, com ampla participação dos governos municipais. Ampliar parcerias e convênios.

Finalizando o aspecto alfabetização o relatório parte para a analise do aspecto metodologia. Eles descrevem que o programa se volta para a realidade do educando partindo do conhecimento prévio que o aluno detém. O trabalho se inicia com a avaliação diagnóstica inicial para conhecer a realidade do alfabetizando. A alfabetização parte de temas geradores pré definidos pelos próprios educandos através do diálogo entre professor-aluno, entendendo que essa prática faz do alfabetizando sujeito da sua formação. Neste sentido os trabalhos problematizam a realidade social vivida, discutindo a política a economia e o meio em que estão inseridos. (Relatório Síntese, 2010).

Alguns alfabetizadores apontam que tiveram dificuldade em encontrar e registrar os temas geradores e que algumas atividades não levam o aluno a raciocinar, e que de certa forma são atividades infantilizadas que acabam desestimulando e levando a evasão. Eles resaltam que a formação continuada em Faxinal do Céu e as reuniões pedagógicas e grupos de estudos foram muito úteis para a definição de metodologias. O grupo aponta que devem ocorrer mais formações continuadas descentralizadas, buscando compreender melhor a metodologia de Paulo Freire buscando maior participação dos alfabetizadores e coordenadores locais do programa.

O relatório aponta que o tema gerador proposto pelo Programa Paraná Alfabetizado é uma opção que leva a participação de todos os envolvidos no processo de alfabetização. O alfabetizador acaba conhecendo melhor seus alunos e compreende também a realidade destes melhorando os resultados no processo de alfabetização. Assim ele pode discutir com mais

conhecimento de causa a realidade do aluno e trabalhar os conhecimentos necessários a formação.

Outro aspecto relevante no documento elaborado na reunião dos coordenadores diz respeito a avaliação da aprendizagem e os portfólios. Para os coordenadores

> A avaliação é um processo de grande importância pois através dela podemos diagnosticar o grau de aprendizagem alcançado pelo educando. Portanto, a avaliação serve de apoio e auxílio para que o educador perceba os avanços e as dificuldades encontradas pelo educando, tendo, por meio dessa análise, a possibilidade de estar revendo o planejamento dos meses que seguirão, e para que esse venha de encontro às expectativas do educando. (RELATÓRIO SÍNTESE, 2010).

Verificamos com Marins a importância que o programa dá ao portfólio. Tendo esse como um instrumento importantíssimo para acompanhar a aprendizagem do aluno. Ele também é visto pelos coordenadores como um instrumento importante e que deve ser utilizado para ajudar a superar as dificuldades de alfabetizador e alfabetizando. Ele serve de histórico para que o alfabetizando saiba onde evoluiu e teve dificuldades e que o professor possa rever suas práticas e metodologias.

Mesmo assim os coordenadores apontam que entre os dilemas encontrados esbarram na preparação do portfólio e da dificuldade que alguns alfabetizadores tem em entender o instrumento como mais um meio para melhorar a aprendizagem. Há ainda dificuldade na elaboração e na percepção de que o portfólio dá informações importantes sobre a produção do educando, demonstrando seu desenvolvimento. Ao analisar o instrumento o educador terá informações importantes sobre a produção do aluno e dará subsídios para aperfeiçoar as suas práticas durante o processo de ensino. Muitos coordenadores relatam que falta ainda esclarecimento sobre como organizar o portfólio e que deve ser dada melhor formação aos alfabetizadores neste sentido. Muitos não dão credibilidade ao programa e ao instrumento porque já se depararam com experiência negativas anteriores. A alta rotatividade de coordenadores e alfabetizadores faz com que as formações anteriores sejam perdidas desestruturando o programa. Essas formações devem ser sempre refeitas a cada nova edição do programa. Em alguns Núcleos Regionais de Educação não havia coordenador local para encaminhar os trabalhos ou sanar dúvidas dos alfabetizadores.

Os principais limites encontrados dizem respeito ao erro de se preocupar muito mais com a escrita do parecer e se esquece de expressar o processo de aprendizagem em si, esquecendo-se da especificidade de cada alfabetizando. O documento relata que muitos têm dificuldade em perceber com o aluno começou os trabalhos e como ele terminou o processo

de alfabetização. A frequência dos alunos é muito baixa devido a inúmeros problemas que estes enfrentam como família, doenças, trabalho, tempo entre outros.

Os principais avanços encontrados dizem respeito a formação inicial e continuada aos alfabetizadores e o enfoque na formulação do portfólio e dos temas geradores. Melhora no comprometimento dos alfabetizadores.

As principais propostas sobre a avaliação e o portfólio descrevem que deve ocorrer uma melhora na seleção dos alfabetizadores e um maior comprometimento com as práticas realizadas e diversificação das atividades trabalhadas. Os alfabetizadores devem melhorar suas práticas ao traçar o perfil do alfabetizando no que tange ao inicio e conclusão dos trabalhos buscando uma avaliação diagnóstica.

O terceiro ponto descrito no relatório diz respeito a formação inicial e continuada, reuniões pedagógicas e material de apoio. Neste ponto o relatório dos coordenadores aponta que o alfabetizador deve estar muito embasado teoricamente e as mais variadas metodologias e suporte pedagógico. A sistematização dos trabalhos realizados deve ser prática constante e permanente buscando experiências significativas que já aconteceram ou que possam vir a contribuir com os trabalhos. Os coordenadores descrevem que a formação antes de se iniciarem as aulas é fundamental e facilitam o papel realizado pelo alfabetizador, buscando assim trabalhar temas apropriados para cada área do conhecimento. Todos os alfabetizadores devem partir de um objetivo único e coerente. Assim é importantíssimo a presença de uma coordenação local para auxiliar alfabetizadores no início dos trabalhos. Assim evitando que aconteçam desperdício de tempo, desencontro de informações, falta de planejamento nos trabalhos, falta de acompanhamento dos alunos e das práticas. Assim é necessário organizar um cronograma de atividades e eventos para que alfabetizadores possam organizar melhor seus trabalhos. Umas das maiores dificuldades encontradas pelos alfabetizadores é a falta de tempo para participar das capacitações e viagens que se fazem necessárias para as formações. O grupo concluiu que a formação inicial deve acontecer no início de cada chamamento de turma. A participação do alfabetizador é considerada um pré-requisito para começar os trabalhos. As reuniões pedagógicas são consideradas um avanço no programa e devem tomar um caráter de formação continuada no futuro. O envio de material de apoio aos alfabetizadores também se torna essencial para a formação dos docentes e dão subsídio para o desenvolvimento das ações com os alfabetizandos. Esse material fornece embasamento teórico que é muito escasso nessa área do sistema educacional.

Foram apontados como principais dilemas na formação inicial e continuada a preocupação em não tornar as reuniões em momentos de repasse de informações mas em

momentos de formação pedagógica aproveitando ao máximo o tempo dessa prática. Outro fator importante é fazer da visita do coordenador as turmas um momento de avaliação dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelo alfabetizador e se necessário realizar algum tipo de intervenção para melhorar e aperfeiçoar as práticas. No relatório foi apontado que a formação que deveria acontecer no início do chamamento dos alfabetizadores acaba acontecendo meses após o inicio das aulas. O alfabetizador acaba sem o embasamento teórico e prático necessários para o bom andamento das aulas. Além disso, a falta de coordenadores para dar apoio nas dificuldades é uma barreira muito árdua. A formação deveria ser diferenciada para aqueles que estão começando a alfabetizar e aqueles que já têm alguma caminhada nessa modalidade. Muitos coordenadores apontaram que o edital não é cumprido em muitas ocasiões. Outro dilema é a falta de comprometimento de coordenadores e alfabetizadores que foram a Faxinal do Céu e não participaram de forma adequada. Falta de continuidade, organização, acesso, acúmulo de funções, problemas pessoais e compromisso para participar das reuniões.

Os principais avanços alcançados no campo da formação inicial e continuada dizem respeito a participação dos alfabetizadores que nas primeiras turmas ficavam como ouvintes e atualmente participam efetivamente como um todo. Outros pontos também foram levantados, como: ausência de muitos dos coordenadores e alfabetizadores; formação igual para quem está iniciando e que já tem alguma caminhada na modalidade; descumprimento do edital; falta de comprometimento de algumas pessoas; disponibilidade de materiais teóricos; participação da coordenação regional nas reuniões pedagógicas.

Os participantes fecharam esta temática apontando algumas propostas para a temática formação inicial e continuada, reuniões pedagógicas e material de apoio. Consideraram que é necessário a cada novo chamamento realizar uma nova formação inicial a nível de NRE, e continuada em Faxinal do Céu. Organizar nos municípios oficinas com temáticas específicas. Socialização das oficinas focando na capacitação e orientações gerais. Formação continuada com rodízios de oficinas temáticas ofertadas em Faxinal do Céu. Buscar a qualidade pedagógica da equipe de alfabetizadores. Discutir a pauta e temas das oficinas. Descentralização da formação continuada. Disponibilizar a síntese dos trabalhos das formações no site da SEED. Realização de reunião quinzenal, mensal ou flexibilização na organização dos encontros de acordo com as realidades de cada núcleo. Contemplar as 8 horas/mensais de assessoramento pedagógico que a normatização do Programa Paraná Alfabetizado exige. (Relatório Síntese, 2010).

Seguindo na relação de tópicos apresentados quanto ao que diz respeito ao aspecto formativo verifica-se a parte que diz respeito as visitas as turmas pelos coordenadores locais, frequência e qualidade. Os principais limites encontrados dizem respeito a distancia na localização das turmas, falta de apoio do poder público municipal e outros poderes constituídos, falta de interesse e desestimulo e comprometimento de alguns alfabetizadores. Os maiores avanços descrevem que houve uma maior aproximação com os alfabetizadores, melhor direcionamento das atividades propostas e valorização dos alfabetizadores. Os coordenadores propõem que deve ser melhorada a bolsa auxílio dos alfabetizadores e outros incentivos para alfabetizadores e alfabetizandos. Procurar manter um número constante de alfabetizando em cada turma. Auxilio no cuidado com as crianças que acompanham os adultos nas aulas.

Partimos agora para os tópicos do relatório sínteses que dizem respeito ao uso de materiais de apoio para a formação do educador. São analisados os livros “Dedo de Prosa” e “Muda o Mundo” e o Software “Luz das Letras”, que são alguns dos materiais que fazem parte da formação dos docentes.

Sobre o livro dedo de Prosa foi descrito como dilema que há necessidade de mais tempo para analisá-lo, discutindo sua construção e importância no processo de alfabetização, e as mais diversas maneiras de utilizá-lo.

Como avanço foi descrito que o livro é apropriado a realidade das turmas do programa, já que foi construído coletivamente, considerado uma prova concreta da capacidade dos alunos. Ele fornece diretrizes e temas interessantes para os educandos. É rico e incentiva o alfabetizando a se reconhecer nas situações apresentadas.

Os limites se resumem a falta de condições dos alfabetizadores em apresentar o material de forma adequada, produtiva e proveitosa, além da falta de utilização de material tão rico de conteúdo.

Propõe-se que o material deve ser disponibilizado no portal da SEED/PR, além de criar um espaço para postar sugestões de atividades.

Outro livro analisado durante as discussões foi o livro didático de alfabetização Muda o Mundo. Ele foi considerado muito infantilizado pelos coordenadores e foi relatado que possui muitos erros e considerado por eles como “alienador”. Eles não consideram o material necessário às propostas do Programa Paraná Alfabetizado. Seria um avanço poder escolher um livro didático adequado para o programa. O livro se torna um limite a função do programa sendo pobre de conteúdo não vindo ao encontro da proposta do programa.

Sobre o Software Luz das Letras as discussões do relatório apontam que “não existe um material próprio para os indígenas e dificuldade de acesso à tecnologia”. O avanço diz respeito ao acesso as novas tecnologias, oportunidade de alfabetização digital onde os educandos aprendem a ler e escrever no computador. Os limites demonstram que há falta de acesso a informática. Nem todos os locais de alfabetização têm computadores e nem todos os educandos tem acesso a computador.

Tratemos agora da dimensão mobilizadora que consta no relatório síntese de formação de coordenadores do Programa Paraná Alfabetizado. O primeiro tema abordo nesta dimensão diz respeito as visitas e convites nas casas pelos alfabetizadores para chamar os alfabetizando e ajudar a reduzir a evasão. Segundo o relatório as visitas são um instrumento importante para chamar os alunos e reduzir a evasão, sendo importante a participação de alfabetizadores e coordenadores locais neste trabalho. Outro ponto a ser considerado é o controle da frequência dos alunos. No início do chamamento considera-se importante trabalhar com variados materiais de divulgação, como por exemplo, cartazes, folhetos, broches, faixas, veiculação do programa em rádios e TV’s. Vejamos alguns exemplos de Folders que foram utilizados nas divulgações do PPA.

FIGURA V – Folder PPA

FIGURA VI – Folder PPA

FIGURA VII – Folder PPA

FIGURA VIII – Folder PPA

Um exemplo de divulgação no meio educativo foi a descrição no Programa Fórum Social pela Alfabetização que é apresentado na TV Educativa[15]. Um instrumento muito significativo apresentado é a realização das Caravanas de Alfabetização. Vejamos o exemplo da caravana que aconteceu na cidade de Foz do Iguaçu.

FIGURA IX – Caravana da Alfabetização na cidade de Foz do Iguaçu[16]

[15] Acessar e disponível: http://www.youtube.com/watch?v=71wt2k5S5X0

[16] Fonte: Agência de Notícias Estado do Paraná. Acessado em http://www.historico.aen.pr.gov.br dia 05/12/2012. Caminhada realizada em Foz do Iguaçu como parte do Projeto Caravana da Alfabetização. Mais de mil e quinhentas pessoas, entre alfabetizadores, alunos, agentes mobilizadores e parceiros participaram da caminhada pelas principais ruas da cidade, que foi seguida de carreata até a solenidade de assinatura da Carta Compromisso pela Superação do Analfabetismo no Paraná. Foto: Levy Ferreira/SEED.

FIGURA X – Caravana da Alfabetização na cidade de Foz do Iguaçu

É importante também para os coordenadores criar um grupo de agentes mobilizadores nas escolas estaduais. A divulgação pode ocorrer nos mais variados setores da sociedade mas principalmente naqueles que atendem as pessoas mais carentes e vulneráveis como CRAS, unidades básicas de saúde, Copel, associação de moradores, órgãos públicos, escolas, igrejas, publicidades entre outros apontados.

Os principais dilemas enfrentados neste campo dizem conta da distância enfrentada pelos coordenadores e alfabetizadores, e falta de preparo para entrar em contato com os alfabetizandos. Incompatibilidade de horários e falta de apoio dos governos e órgãos municipais. Mas perante essas dificuldades foram apontados avanços como parcerias com o Rotary Clube de algumas cidades, centros municipais de saúde com agentes de saúde e divulgação nos postos de saúde. Parcerias também com secretarias de assistência social, cartórios eleitorais, e escolas da rede estadual. Todas essas parcerias possibilitam identificar os alfabetizandos e buscar direcioná-los para as turmas de alfabetização. Fica como proposta para este item preparar melhor os alfabetizadores e agentes mobilizadores para a entrevista e o chamamento e organizar encontros para aprofundar ainda mais as parcerias com outras instituições.

Ainda na dimensão mobilizadora o grupo discutiu a respeito das visitas as turmas pelos coordenadores locais, as frequências e a qualidade. Foi apontado no relatório que acontecem visitas duas vezes ao mês sem agendamento. A busca da qualidade é uma constante nos trabalhos, buscando a interação com a turma, e verificando se os trabalhos estão coerentes com o programa, finalizando com o relatório dos acontecimentos.

Os principais problemas apontados ainda descrevem dificuldade de acesso aos locais onde as turmas estão, com mas condições das estradas e comunidades rurais, vilas e aldeias muito distantes. Turmas em locais diferentes. Excesso de turmas por coordenador. Os avanços dão conta do aumento de parcerias com algumas prefeituras e instituições. Os coordenadores descrevem como proposta a normatização de cinco a dez turmas por coordenador local. Também apontaram estratégias para divulgar o Programa Paraná Alfabetizado como a confecção de cartazes e faixas, divulgação em rádios, TV's, igrejas, repartições publicas e privadas, em reuniões de pais e moradores, e comércio. Os principais dilemas apontados descrevem a "falta de apoio da maioria (90%) dos gestores das escolas estaduais (....)". Falta de apoio dos gestores nas reuniões de formação. Os avanços demonstram um minoria de apoio dos gestores e de algumas secretarias municipais de educação ao programa. Propõe-se que "o departamento da diversidade entre em acordo com os gestores das escolas estaduais".

Outro elemento importante discutido pelos coordenadores diz respeito aos materiais de divulgação do Programa Paraná Alfabetizado. Os dilemas e limites descrevem que falta material de divulgação e que o acesso a emissoras de rádio e TV é inacessível, falta de interesse da mídia local pela temática e que os materiais de divulgação não foram disponibilizados a todos os envolvidos. Houve um avanço no envolvimento de entidades e instituições não governamentais. Propõe-se que sejam feitas parcerias com escolas municipais para fazer a mobilização com os alunos, melhorar a veiculação com a mídia local, divulgar através dos alfabetizandos que tragam pessoas que não sejam alfabetizadas para o programa.

Sobre as Caravanas da Alfabetização os coordenadores descreveram que foi um instrumento muito importante para conscientizar a comunidade, mostrando os alfabetizandos a sociedade. Esse instrumento é visto como um momento diferenciado de aprendizado já que valoriza o educando, seus conhecimentos e sua vida. Essas caravanas acontecem nos núcleos regionais de educação e se demonstram segundo o documento como algo relevante e importante visto que mobilizam a sociedade e tem como objetivo apresentar o programa, incentivar a participação e conscientizar a importância dessa modalidade de educação, ressaltando a importância da caravana para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada. Os principais problemas apontam a dificuldade de horários e a distancia

das turmas em cada núcleo para se reunirem. É considerado que houve avanço na divulgação do programa, na participação de alguns municípios, a assinatura da Carta Compromisso e a valorização do alfabetizando. Propõe-se que seja mantida a atividade das caravanas nos municípios estipulado melhores horários e locais.

Encaminhemos agora a Dimensão Gestora, que foi discutida em subgrupos e que vai abordar no relatório temáticas como "relação com a EJA Fase I", "infraestrutura do Programa Paraná Alfabetizado, dinâmica de pagamento de bolsas", "Merenda Escolar", "Sistema de comunicação entre SEED, NRE's, coordenadores locais e alfabetizadores".

No sub-grupo 1, foi discutido a relação do Programa Paraná Alfabetizado com a EJA Fase I. Fica descrito no relatório que a dinâmica de encaminhamento dos alfabetizandos é feito através do preenchimento de ficha própria para tal finalidade. Além disto, é realizado um trabalho com os alfabetizandos sobre a necessidade da continuidade dos estudos. A coordenadoria local faz o contato com as secretarias municipais de educação para encaminhar os alunos. Ficou verificado que na maioria dos municípios as vagas para os alunos encaminhados não são suficientes para atender a demanda, existindo aí uma defasagem. Ocorre a necessidade da descentralização para que sejam atendidas as demandas considerando fatores como idade, acesso, horários, condições econômicas e sociais dos alfabetizandos. Sobre a avaliação feita pelas secretarias municipais que recebem os alunos foi descrito que ocorre através de uma avaliação classificatória para encaminhar os alunos a Fase I, considerando o grau de aprendizagem no Programa Paraná Alfabetizado. A organização da proposta pedagógica da EJA Fase I ocorre em

> (...) 4 etapas ou períodos com 100 dias letivos, 300 horas aulas e a obrigatoriedade de 75% de frequência em cada uma delas. Avaliação é por atribuição de notas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e Natureza. As disciplinas de Educação Física e Arte não há atribuição de notas. (RELATÓRIO SÍNTESE, 2010).

Os limites que atrapalham essa fase de educação esbarram em situações como as:

- salas multisseriadas,
- obrigatoriedade da frequência,
- falta de flexibilidade na avaliação,
- Relação política e pedagógica dos/as alfabetizadores/as, coordenações locais,
- professoras/es de EJA e equipes municipais de EJA Fase I,
- Houve avanços em alguns municípios com o passar das edições. È percebido através da disponibilidade de auxílio das prefeituras na realização e permanência da PPA, e no diálogo entre coordenadores/alfabetizadores/professores de EJA e equipes municipais de EJA. (RELATÓRIO SÍNTESE, 2010).

Além desses limites foram apontados também a desvalorização do programa por algumas secretarias de educação. A dinâmica que os alunos são encaminhados pelos coordenadores e alfabetizadores. Localização das turmas. Incompatibilidade de horários. Descentralização das salas. Transporte. Oferta de turmas. Falta de vagas. Abordagem pedagógica feita pelas secretarias municipais nas avaliações para encaminhar os educandos nas turmas de EJA Fase I.

Sobre o pagamento de bolsas ficou registrado a irregularidade no pagamento, a rotatividade entre alfabetizadores, que buscam outras oportunidades de trabalho mais remuneradas. Os coordenadores apontam que nos últimos tempos houve uma regularidade nos pagamentos e que as informações do site do programa e no Sistema Paraná Alfabetizado são satisfatórias, demonstrando se houve ou não a liberação do pagamento. Os principais dilemas dão conta dos baixos valores que são pagos em forma de bolsa auxílio que não são estimulantes aos alfabetizadores, que acabam desistindo das turmas. Outra queixa é a falta de vínculo empregatício com a SEED/PR, dizendo que gera insegurança e desmotivação no trabalho.

Na merenda escola são apontados como principais dilemas algumas incoerências como alimentos que devem ser cozidos em locais que não dispõem de cozinha. Ainda consta a falta de opções de cardápio e alimentos. Pacotes que são desproporcionais ao que deve ser servido e ficam abertos por longos períodos. Nem sempre as escolas municipais disponibilizam as cozinhas para preparar e servir a merenda. Não raro a merenda é entregue perto da data de vencimento. Os limites demonstram a desorganização na distribuição das merendas e muitas vezes em quantidade insuficiente, irregularidade na entrega, prazos de validade próximos do vencimento. Sugere-se no documento que a merenda seja entregue nos núcleos e cada coordenador apanhe as quotas suficientes para cada turma. Os avanços demonstrados dizem respeito a presença de nutricionistas disponibilizados por algumas prefeituras para realizar o acompanhamento dos cardápios e palestras para preparar os alfabetizadores. A própria entrega de merenda é considerada um avanço. Também foi destacado a disponibilidade de espaços físicos nas escolas estaduais e municipais. Os principais limites apontam que algumas condições de infraestrutura não são apropriadas ao trabalho vindo a usar espaços como biblioteca e improvisos para servir a merenda. Entre os dilemas destaca-se o baixo nível de escolaridade dos alfabetizadores levando a dificuldades no processo de alfabetização. Os avanços demonstram a importância do programa e a conscientização das escolas e comunidade em geral sobre tal tarefa.

Sobre as escolas municipais ressalta-se a dificuldade de relacionamentos com algumas secretarias e órgãos públicos, que não cedem a estrutura apropriada, como salas, cozinhas e outros espaços. Em alguns municípios existe a disputa do programa Paraná Alfabetizado e o Programa Brasil Alfabetizado. Verificou-se que os municípios que valorizam o programa têm melhores resultados positivos.

Para finalizar a apresentação do relatório foi apresentado como ocorre o sistema de comunicação entre a SEED/PR, os NRE's, as coordenações locais e os alfabetizadores. Algumas informações são repassadas aos coordenadores através de um telefone 0800. Consta como dilema que as informações repassadas por esse instrumento muitas vezes são desencontradas. Os limites demonstram que falta informação em relação a datas de capacitações, número de vagas, ausência de pautas. Os avanços englobam as informações repassadas no site da SEED/PR e a participação dos agentes multiplicadores. Também foi importante o apoio logístico de alguns municípios colaborando com transporte das coordenações para as visitas nas turmas, além do suplemento da merenda e do material pedagógico, organização de cerimônias de encerramento. Algumas prefeituras que assumiram as cartas compromissos não cumpriram com tais assinaturas. Poucas prefeituras se envolvem efetivamente no Programa Paraná Alfabetizado. O apoio se restringe ao transporte de coordenadores quando há disponibilidade de carro. Como avanço relatam o apoio com xérox para as fichas de cadastros, disponibilidade de local e auxilio na organização de cerimoniais de encerramento. E um dos municípios que criou Lei própria para apoiar o Programa Paraná Alfabetizado, sendo que não está descrita qual município é no relatório síntese que está sendo analisado. Disponibilidade de espaço físico como laboratórios, equipamentos e outros espaços.

Pudemos analisar neste espaço de forma detalhada o relatório síntese do curso de formação de coordenadores locais do Programa Paraná Alfabetizado. Esse documento manifesta fielmente os anseios, dilemas, dificuldades e limites, avanços e perspectivas além de algumas propostas em cada uma das áreas abordadas nas discussões dos grupos em Faxinal do Céu. Algumas falas se repetem nos temas debatidos, porém outras são bem pontuais. O documento expressa muito bem as dificuldades enfrentadas por todos os coordenadores e alfabetizadores na formulação do Programa Paraná Alfabetizado. Essas dificuldades permeiam problemas de política, de organização e planejamento do programa, problemas pedagógicos e problemas na formação dos coordenadores e alfabetizadores. Esses relatos apontam que o programa não está sendo diferente de outros programas que existiram ou que ainda estão sendo efetivados.

Na maior parte das discussões ocorrem reclamações sobre o formato do programa e como é difícil de conduzi-lo na prática. Vemos que os coordenadores e alfabetizadores estão descomprometidos com a sua prática. Muitos são as dificuldades como na questão da formação e pagamento dos professores. O apoio recebido é sempre colocada de forma compensatória e sucateada. Sempre atendido quando sobra alguma coisa, como transporte, merenda, material, entre outras situações.

É importante ressaltar que além desses problemas há uma enorme dificuldade de realizar o chamamento dos alunos e muito mais difícil fazer que esse aluno permaneça nas turmas e quase uma missão impossível fazer que ele continue estudando na Fase I. Há uma enorme barreira social no que diz respeito a alfabetização e ao modo como os analfabetos são tratados na escola e pela sociedade. Essas barreiras são resultado da nossa formação histórica e de políticas mal formadas que sempre colocaram a EJA em segundo plano ou como política compensatória, nunca colocando efetivamente essa modalidade no sistema educacional. fica a impressão muito clara que a EJA é algo externo a educação regular, exemplo disso a falta de comunicação entre o governo do Estado que atua no Programa Paraná Alfabetizado e as prefeituras que atendem a EJA Fase I.

3.6 O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO EM FOZ DO IGUAÇU

O Programa Paraná Alfabetizado mantém na cidade de Foz do Iguaçu o mesmo formato que no restante do Estado. As ações de alfabetização ocorrem desde 2004. O responsável pela organização do programa na cidade é o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu (NRE-FI) através da Equipe de Ensino e de um Coordenador Local para todo o NRE-FI. O núcleo abrange os municípios de Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu.

Foz do Iguaçu está localizada na região da tríplice fronteira entre a Argentina, o Brasil e o Paraguai. A história da formação deste município é longa e complexa. Constata-se a forte relação entre o aumento populacional descontrolado no município – devido às grandes obras implantadas (pontes da amizade e fraternidade, BR 277, Itaipu), a fronteira, o turismo e

o comércio – e o surgimento de uma grande massa de excluídos da educação sistematizada – falta de políticas sociais e organização do sistema educacional público.

A formação do município foi marcada por ciclos de desenvolvimento que determinaram a estruturação da oferta de educação. A construção da Usina de Itaipu foi um fator determinante no processo de crescimento populacional da cidade. Segundo o Anuário Estatístico do município de 1994 "Com a construção da Hidrelétrica de Itaipu, Foz do Iguaçu passa de uma população com cerca de 39.000 habitantes em 1974, para 136.479 em 1980. Em apenas seis anos (1974-1980), notou-se um crescimento de 250% no número de habitantes do Município" (FOZ DO IGUAÇU, 1994, p. 41).

A construção das Pontes Internacionais da Amizade entre o Brasil e o Paraguai em 1965, e Tancredo Neves entre o Brasil e a Argentina em 1985, que aumentaram as relações comerciais e o fluxo de pessoas entre os três países. No Anuário do município fica clara a preocupação com o processo migratório e os possíveis resultados.

> Historicamente o processo de formação deste Município, deu-se de forma bastante brusca e rápida. (...) cita-se como exemplo o fato que, em apenas 21 anos (1970 a 1991) a população deste Município ter crescido quatrocentos e sessenta por cento, vindo a habitar principalmente no meio urbano. Daí é possível prever os reflexos (positivos e/ou negativos) decorrentes desse brusco crescimento (FOZ DO IGUAÇU, 1994, Introdução).

A esse tipo de movimento Galvão e Di Pierro descrevem as pessoas que se aventuraram para cidades de maiores porte buscando melhores condições de vida e trabalho, tiveram que enfrentar com mais freqüência situações de preconceito e exclusão social, novos desafios onde o uso da leitura e escrita são uma exigência, permeando a vida e as relações sociais. Neste sentido as autoras assim descrevem sobre o processo de migração.

> A urbanização e a concentração da população em metrópoles são um fenômeno mundial associado às transformações socioeconômicas do século passado. No Brasil, o crescimento populacional observado na segunda metade do século XX foi acompanhado por intensa migração do campo para as cidades, predominando os fluxos do Nordeste para o Sudeste. O êxodo rural representou um fenômeno de grande magnitude: cerca de 27 milhões de brasileiros deixaram o campo para viver em cidades entre os anos 60 e 80, num processo de urbanização que fez com que a população rural, que em 1960 representava 54% do total, fosse reduzida a 17% em 2004.
>
> Em grande parte dos casos, a migração rural-urbana tem um custo pessoal muito alto, pois ao sofrimento decorrente da perda de referencias familiares, culturais e socioambientais se soma a necessidade imperiosa de aprendizagem dos comportamentos que permitem ao migrante adaptar-se de maneira menos dolorosa ao novo contexto, tais como o manejo da linguagem, estilos de vida e ocupações urbanas, o que implica reavaliação

> dos saberes e modos de vida tradicionais e mudança de identidade sociocultural. (GALVÃO, DI PIERRO, 2007, p. 18)

Considerando o processo histórico e os fatores que influenciaram no crescimento populacional e no aumento do número de excluídos da escola propõe-se apresentar alguns dados a respeito do atendimento aos alunos analfabetos na cidade entre os anos de 2003 e 2012.

Justifica-se esta análise devido o município de Foz do Iguaçu estar prestes a completar 100 anos de sua criação em 2014. Ele faz parte da tríplice fronteira. Com aproximadamente 300 mil habitantes. Centro econômico e comercial, importantíssimo. Ponto de passagem de mercadorias lícitas e ilícitas. Região de violência. Palco de inúmeras manifestações sociais. Abriga belezas naturais e materiais. Região de espiritualidade e de várias denominações religiosas. Concentra uma gama de etnias e miscigenação. Além de inúmeros fatores que fazem dessa região um centro de concentração de pessoas e de múltiplas relações sociais. Todos esses fatores apresentados demonstram que essa região foi marcada pela exclusão social em todos os campos sociais e principalmente ao acesso a educação escolarizada.

Apesar de toda a riqueza do município ele é pobre em produção teórica sobre seus problemas sociais. Fatores importantíssimos marcam a região e não são devidamente estudados. É fundamental compreender de forma teórica, organizada e sistematizada quais são essas questões. Entendendo que a educação não está fora desse contexto social. Faz-se necessário, através de um estudo sério e sistematizado delimitar a conjuntura atual das políticas educacionais na alfabetização e na educação de jovens e adultos no município de Foz do Iguaçu. Compreender como o sistema educacional, nas três esferas de administração, contribui para o surgimento de cada vez mais analfabetos, além de demonstrar como é o trabalho na tentativa de atender essa demanda da população e superar o déficit de atendimento educacional. Esse estudo buscará dar elementos teóricos para repensar as práticas educativas nessa modalidade de ensino no município na tentativa de poder contribuir na reconstrução de uma educação realmente democrática.

No ano 2000, segundo a base de dados do INEP/MEC (Censo demográfico e Censo Escolar, 2000), Foz do Iguaçu tinha vários dados preocupantes a respeito do analfabetismo. O banco de dados mostra detalhadamente alguns aspectos se serão apresentados neste momento. Segundo a taxa de analfabetismo por faixa etária o Paraná tinha: entre 10 e 14 anos 1,7%, entre 15 anos e mais 7,5%, dos 15 e 19 anos 1,7%, entre 20 e 29 anos 2,9%, dos 30 e 44 anos

5,6%, entre 45 e 59 anos 15,6%, e 60 anos e mais a taxa era de 33,1%. Notamos nos números que quanto menor for a idade menor é o índice de analfabetismo, enquanto os maiores índices estão nas idades mais avançadas. Esse quadro reflete um contexto social bem delimitado, nas últimas décadas vem acontecendo um enorme esforço para ofertar a educação básica, mesmo que o sistema educacional brasileiro não venha dando condições de permanência aos alunos. Já as gerações mais antigas viveram sua juventude em um sistema escolar totalmente seletivo que não atendia a toda demanda da população. Os mesmos dados do INEP/MEC (2000), apontam existem no município 35.471 pessoas que se enquadram no analfabetismo funcional, chegando a 20,4% da população. Outro fator abordado no relatório diz respeito a renda das pessoas. Até 1 salário mínimo o percentual é de 19,2%, de 1 até 3 salários de 12,2%, de 3 até 5 o percentual é de 7,2%, de 5 a 10 salários é de 4,3 e acima de 10 salários chega a 1,5% do total da população analfabeta. Podemos perceber nesta exposição que quanto menor for a renda da pessoa maior é o índice de analfabetismo. Os grupos que tem renda maior o índice é menor. Essa situação demonstra que o analfabetismo e o acesso à escola estão atrelados a distribuição de renda.

De acordo com o censo demográfico de 2010 a cidade de Foz do Iguaçu tem uma população de 256.088 habitantes e uma população analfabeta de 10.771 pessoas. A tabela a seguir demonstra como está a situação do NRE-FI, especificando detalhadamente a situação de cada cidade da microrregião.

TABELA VII – Dados de analfabetos do NRE de Foz do Iguaçu

Secretaria de Estado da Educação
Superintendência de Educação
Departamento da Educação Básica
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
Dados de Analfabetismo do NRE de Foz do Iguaçu

NRE	MUNICÍPIO	CENSO IBGE 2010			SPA Atendimento do Programa Paraná Alfabetizado	
		População Analfabeta Residente com 15 anos e mais	Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos e mais	Quanto Falta Alfabetizar Para Atingir 96%	Alfabetizandos	Alfabetizados
FOZ DO IGUACU	FOZ DO IGUACU	10 771	5,64%	3812	7137	3587
	ITAIPULANDIA	532	7,69%	341	797	537
	MATELANDIA	824	6,73%	415	1066	668
	MEDIANEIRA	1 770	5,42%	689	1588	891
	MISSAL	467	5,60%	161	443	318
	RAMILANDIA	465	15,37%	363	585	354
	SANTA TEREZINHA DE ITAIPU	1 154	7,26%	651	929	575
	SAO MIGUEL DO IGUACU	1 587	8,04%	904	1874	825
	SERRANOPOLIS DO IGUACU	150	4,07%	26	297	119
	Total do NRE	17720		7361	14716	7874

Fonte: NRE/Foz do Iguaçu, abril de 2012

No NRE a cidade de Foz do Iguaçu é a que tem o maior número da população analfabeta com idade superior a 15 anos. A população analfabeta de 10.771 está distribuída em todas as localidades da cidade e chega à porcentagem de 5,64% da população total. Esse número até se aproxima dos índices que consideram uma cidade livre do analfabetismo, ou seja, menor que 4%. Pode-se verificar na tabela que ainda falta alfabetizar 3.812 analfabetos para chegar a essa porcentagem. Também pode ser visualizado que foram atendidas 7.137 pessoas e alfabetizados 3.587. Esses números se tornam flutuantes, pois nem todos os alunos seguem para a Fase 1 e acabam retornando a situação de analfabetismo.

TABELA VIII – Dados dos analfabetos do NRE de Foz do Iguaçu (Censo IBGE 2000 – 2010)

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO						
SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA						
COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO						
NRE	Município	População total com 15 anos ou mais (Censo IBGE 2000)	População analfabeta residente com 15 anos e mais (Censo IBGE 2000)	Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos e mais (Censo IBGE 2000)	População analfabeta residente com 15 anos ou mais (Censo IBGE 2010)	Taxa Estimativa para inicio 2011 Censo IBGE 2010
FOZ DO IGUACU	**FOZ DO IGUAÇU**	173.969	13.007	7,48%	10.771	5,06%
FOZ DO IGUACU	**ITAIPULÂNDIA**	4.787	461	9,63%	532	7,70%
FOZ DO IGUACU	**MATELÂNDIA**	10.234	1.075	10,50%	824	6,70%
FOZ DO IGUACU	**MEDIANEIRA**	27.026	1.939	7,17%	1.770	5,40%
FOZ DO IGUACU	**MISSAL**	7.646	594	7,77%	467	5,60%
FOZ DO IGUACU	**RAMILÂNDIA**	2.559	584	22,82%	465	15,40%
FOZ DO IGUACU	**SANTA TEREZINHA DE ITAIP**	12.576	1.219	9,69%	1.152	7,30%
FOZ DO IGUACU	**SÃO MIGUEL DO IGUAÇU**	16.960	1.777	10,48%	1.587	8,00%
FOZ DO IGUACU	**SERRANÓPOLIS DO IGUAÇU**	3.584	217	6,05%	150	4,10%

Fonte: NRE/Foz do Iguaçu, abril de 2012.

A tabela VIII apresenta dados importantes a respeito dos resultados obtidos pelo Programa Paraná Alfabetizado no Núcleo Regional de Educação no município de Foz do Iguaçu. Os dados são referentes a todos os municípios que abrangem o NRE/FOZ. Para desenvolver o presente trabalho de dissertação foram analisados somente os dados referentes ao Município de Foz do Iguaçu. O quadro apresenta na terceira coluna o Censo realizado pelo IBGE no ano 2000 levando em consideração à população total com 15 anos ou mais, a

população analfabeta, a taxa de analfabetismo, a população analfabeta com 15 anos ou mais no Censo IBGE do ano de 2010 e finaliza com a estimativa para o início do ano de 2011 conforme o Censo do IBGE de 2010.

Verificamos que em 2000 o município tinha 173.969 habitantes e uma população analfabeta de 15 anos ou mais de 13.007 pessoas. Neste ano o índice de analfabetismo chegou a 7,48%. Esse número é considerado alto e esta longe de ser considerada uma cidade livre do analfabetismo. Já em 2010 o número de analfabetos chega a 10.771 e a projeção de analfabetismo considerada para 2011 é de 5,06%. Se analisarmos os números de pessoas não alfabetizadas em dois e compará-la ao ano de 2010 verificamos que houve uma pequena diminuição de pessoas que foram alfabetizadas. Esse número foi reduzido em 2236 pessoas o que pode ser considerada uma redução quase insignificante.

Um aspecto importante a ser considerado na tabela VIII é a comparação entre o número de habitantes que há no município de Foz do Iguaçu e nos demais municípios pertencentes ao NRE/FOZ. Os índices e números concretos de analfabetos são muito inferior nos demais municípios e poderiam ser aplicadas ações mais concretas para caminhar à superação do analfabetismo. Proporcionalmente o município de Foz do Iguaçu tem um número bem mais elevado e certamente seu território geográfico é muito maior o que exige ações mais bem elaboradas devido a essas condições. As demais cidades têm uma estabilidade maior na fixação de seus cidadãos já que podem ser consideradas cidades que tem na maior parte da sua renda a produção agrícola.

Diferentemente Foz do Iguaçu tem uma população mais flutuante. Questões como o comércio de compras no Paraguai e o Turismo na região da Tríplice Fronteira fazem com que a população tenha uma mobilidade muito grande. Por isso detectamos que no Censo do IBGE a população da cidade diminuiu de 311.336 em 2007 para 256.088 em 2010 (IBGE, 2010). Podemos concluir que parte dessa população pode ser considerada analfabeta e portanto se torna mais difícil atender essas pessoas nos programas de alfabetização e educação básica. Muitas delas acabam mudando de cidade, ou migrando de um bairro para outro dentro da mesma cidade. Apesar do índice de Foz do Iguaçu ser baixo as medidas realizadas pelo PPA ainda não foram efetivas e os resultados são muito pequenos. Nos demais municípios do núcleo percebemos (na Tabela VIII) que falta muito pouco para os municípios atingirem os índices para serem considerados livres do analfabetismo.

4 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO E AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS[17]

Além das informações até agora apresentadas sobre o PPA se faz necessário discutir ,mesmo que de forma resumida, as DCE's/EJA no Estado do Paraná. Tem-se como objetivo neste subtítulo apresentar algumas considerações sobre as principais diretrizes que o governo estadual encaminha para a EJA e que também são válidas para os programas e processos de alfabetização no Estado.

As DCE's/EJA foram formuladas de forma coletiva em várias reuniões pelo estado e sistematizadas em um documento no ano de 2006. "Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública" (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006). As diretrizes expressam o esforço e do debate dos professores, pedagogos e NRE's de todo o Estado, o que culminou com a constituição de um documento orientador do currículo para toda a rede pública estadual. Além da EJA há uma DCE para cada disciplina da educação básica, e a DCE da EJA complementa estas com suas peculiaridades. As disciplinas da base nacional comum apresentam nas suas DCE's os seus fundamentos teórico-metodológicos e buscam apresentar os rumos necessários para cada tipo de conhecimento, abordando conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação. E as DCE's/EJA complementam com as especificidades de que necessita.

O documento está estruturado em sete capítulos, iniciando com uma breve introdução, na qual aborda as últimas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que a sociedade brasileira vem enfrentando e mostra que, nos últimos anos, muitas pesquisas e trabalhos contribuíram para avançar na compreensão e atendimento a EJA. Destaca-se a importância do papel do estado na formulação de políticas de educação e do empenho em especial do estado do Paraná. Levando isso em consideração, o estado entendeu necessário delimitar de forma organizada reflexões e diretrizes curriculares para encaminhar os trabalhos

[17] PARANÁ. SEED. Superintendência de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2006.

em todo o estado. Os debates aconteceram entre os anos de 2003 e 2005 em todo o estado, envolvendo o maior número possível de pessoas.

> Estas Diretrizes são destinadas aos educandos jovens, adultos e idosos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural, dentre outras.
> Considerando este perfil e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, foram definidos os seguintes eixos articuladores para a Educação de Jovens e Adultos:
> – a cultura,
> – o trabalho e
> – o tempo. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 16)

No segundo capítulo faz-se um breve histórico da EJA apontando os percursos e a evolução da mesma. Apesar dos quinhentos anos de colonização a história da EJA é recente; somente na década de noventa do século passado foi reconhecida como uma modalidade especial de educação. As conquistas são muito recentes, principalmente no aspecto da alfabetização. No documento fica clara a ideia de que durante mais de quatro séculos na nossa educação prevaleceu o domínio da cultura branca, cristã, masculina sobre os grupos historicamente marginalizados, como os índios, negros e pobres. Sendo uma cultura discriminatória e excludente.

Segundo o documento, o "(...) censo nacional de 1890, que verificou a existência de 85,21% de iletrados (...)". Na passagem do Século XIX para o Século XX foram aprovadas muitas leis que buscavam a obrigatoriedade da educação de adultos, mas sem uma prática realmente concreta; na maioria delas o interesse era de aumentar o contingente eleitoral ou atender aos interesses de uma elite dominante que precisava de mão-de-obra especializada. A educação escolar passou a ser vista como critério de ascensão social. Cita-se como exemplo a Lei Saraiva de 1882, que impediu o voto dos analfabetos. Já na década de vinte, a Reforma João Alves possibilitou o ensino noturno.

Na década de trinta iniciou-se um movimento contra o analfabetismo, mobilizando vários organismos sociais que também buscavam aumentar o contingente eleitoral. Ocorre, segundo o documento, uma ideia de que o crescimento do país está atrelado à educação de seu povo. O analfabetismo foi considerado um mal. Na constituição de 1934 foi instituída a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Em 1920 o índice de analfabetismo chegava a 69,9% e, em 1940, ao patamar de 56,2%. Uma importante

contribuição foi a criação do FNEP, Fundo Nacional de Educação Primária, considerado como propulsor da EJA.

O período pós Segunda Guerra Mundial foi marcado por várias campanhas nacionais de alfabetização. Elas se organizaram, segundo as DCE's, "(...) de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista (...).". Nas décadas de 50 e 60 ocorreram novas perspectivas na EJA, principalmente com a introdução das ideias de Paulo Freire, cuja pedagogia voltava-se para as demandas e necessidades das camadas populares. Os trabalhos voltaram-se aos os princípios da educação popular. Essa nova perspectiva contava com a participação de muitos movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento de Educação de Base – MEB, e Centros Populares de Cultura - CPC. Esses movimentos passaram a questionar a ordem capitalista vigente, articulando-se com organizações e movimentos sociais em torno das Reformas de Base.

Em 1964 ocorre o golpe militar e esses movimentos e asseios de uma nova estrutura social caem por terra. É implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Em 1971, a Lei 5692/71 regulamentava os cursos supletivos e exames de certificação. Essa prática era considerada como uma forma de suplência. Em 1985 foi extinto o MOBRAL e criada a Fundação Educar, que teve uma atuação quase insignificante no país. Na década de 1980 são criados os Centros de Estudos Supletivos – CES, que atualmente são chamados de Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBEJA's.

Na década de 90 foram criadas ações que trabalhavam com pessoas privadas de liberdade. Pela constituição de 1988, a EJA passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica. Estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos inclusive para aqueles que não a tiveram na idade apropriada. Em 1990 a Fundação Educar é extinta e também é realizada a Conferencia Mundial de Educação para Todos por meio da qual ficou clara a realidade mundial sobre a questão do analfabetismo. Em nível mundial são mais de 960 milhões de adultos analfabetos. Na década de 90 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que considerou a EJA como uma modalidade especial de educação. Em 1996 também foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF. A segunda metade da década de 90 foi marcada pela articulação de diversos segmentos sociais com o objetivo de discutir as política públicas para a EJA. Essas ações foram incentivadas pela realização da V Conferencia Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, realizada em julho de 1997 em

Hamburgo na Alemanha. As DCE's apontam no documento que a partir de 2002 o Paraná criou o Fórum Paranaense de EJA, procurando articular instituições governamentais e não-governamentais e a sociedade organizada em reuniões e encontros para discutir e achar propostas a fim de criar políticas de atendimento a EJA.

Com os avanços ocorridos na década de 90, fora promulgadas, em 2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

> Tais Diretrizes superaram a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou apto apenas a tarefas e funções ditas desqualificadas no mundo do trabalho. Além disso, reconheceram a diversidade cultural e regional, presentes nos diferentes estratos sociais, os quais são portadores de uma rica cultura baseada na oralidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos passaram a valorizar ainda:
> – as especificidades de tempo e espaço para seus educandos;
> – o tratamento presencial dos conteúdos curriculares;
> – a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; e
> – a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 22)

As diretrizes ressaltam também a EJA como um direito do cidadão, substituindo a ideia de compensação. Regulamentam a realização de exames e definem que deve ser ofertada aos maiores de 15 anos no Ensino Fundamental e aos maiores de 18 anos no Ensino Médio. Outra ação efetiva foi a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação. Entre as principais metas do plano, destacam-se a criação de programas de alfabetização, garantia da oferta, em cinco anos, de EJA equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, inclusão da EJA nos programas de financiamento da educação, entre outras providências.

Segundo as DCE's/EJA, o Paraná financiou várias ações de alfabetização de jovens e adultos entre os anos de 1993 a 2003 e, a partir do ano de 2004, criou o Programa Paraná Alfabetizado como política pública de EJA para articulá-la aos demais níveis de ensino. Vê-se no documento que são vários os fatores que levaram à exclusão. Neste sentido, se faz necessária a tomada de várias políticas para dar o atendimento adequado àqueles com nenhuma ou baixa escolaridade. Para atender a essa necessidade foram realizados vários estudos contemplando as práticas pedagógicas, metodologias, avaliação sobre a EJA. Foram levadas em consideração as políticas educacionais em nível nacional e estadual.

Ressalta-se que o processo envolveu os Núcleos Regionais de Educação, professores, direções, pedagogos e educandos. Inicialmente os trabalhos resultaram em uma versão preliminar dessas diretrizes como um instrumento orientador do Projeto Político Pedagógico –

PPP, da EJA. Para essa prática, foram analisadas propostas curriculares de EJA trabalhadas até 2005, as quais possibilitaram desenvolver muitas práticas de atendimento à EJA. É fato que há uma dificuldade enorme em se trabalhar os conhecimentos e práticas que foram negados por muito tempo. Até 2005 os cursos de EJA no estado do Paraná aconteciam na forma presencial e semipresencial. O primeiro ofertado exclusivamente à noite na Fase II do Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, eram divididos em quatro etapas, cada uma com duração de um semestre, e o segundo ofertado exclusivamente pelo CEEBJA. No Ensino Fundamental Fase I e II e Ensino Médio, com matrícula por disciplina, organizada em momentos presenciais e não presenciais. O currículo contemplava as disciplinas da Base Nacional Comum – BNC, com avaliações no processo e uma estadual final, conforme a Resolução 001/2000, do Conselho Nacional de Educação - CNE. Esta forma de organização curricular foi extinta em 2006.

Na redefinição da proposta pedagógico-curricular, buscou-se manter a organização que permitia aos educandos percorrerem caminhos de aprendizagem não padronizados, respeitando o ritmo de cada um; organizar o tempo escolar a partir do tempo do educando. A proposta pedagógica curricular de EJA iniciada em 2006 prevê cem por cento de carga horária na forma presencial, ou seja, 1200 horas ou 1440 horas/aula, com avaliação no processo. A matrícula é feita por disciplina, podendo ocorrer na organização coletiva ou individual. Esta para aqueles que podem frequentar as aulas, e aquela para os que não podem, como, por exemplo, um aluno caminhoneiro. A proposta prevê também ações pedagógicas descentralizadas para atender turmas que não exigem a existência de uma escola em determinadas regiões, como regiões ribeirinhas, quilombolas, acampamentos.

O tempo diferenciado do currículo da EJA, em comparação ao currículo escolar regular, não prevê que a educação seja precarizada, ao contrário, deve-se abordar os saberes trazidos pelos alunos. Os adultos não são crianças e têm clareza do porquê e para que estão estudando. Os conteúdos da EJA são os mesmos do ensino regular, porém são encaminhados com metodologias diferenciadas, considerando as especificidades dos alunos da EJA.

Para reorganizar a oferta de EJA no Paraná, a partir de 2005 foram utilizados os seguintes critérios e indicadores de análise:

> – crescimento e concentração populacional local/municipal;
> – oferta nas regiões/municípios de EJA – turmas de alfabetização e de 1.º e 2.º segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
> – local e número de turmas fora da sede da escola;

> – disponibilidade de espaço escolar ocioso no período noturno na região/município para atender à modalidade EJA, quando justificada a reorganização do atendimento da demanda, e
> – dados de matrícula nas escolas da EJA. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 26)

A implementação da Proposta Pedagógico Curricular requer esforço e comprometimento coletivo em busca da qualidade da EJA. Tal ação não deve ser encarada apenas como uma exigência legal, mas como busca da qualidade da educação.

O terceiro capítulo das DCE's/EJA aborda a função social da educação de jovens e adultos. Segundo o documento, ocorre historicamente uma educação formal e não-formal para preparar para o trabalho conforme as necessidades de produção. "a fim de superar esta relação direta da educação com a demanda de trabalho, torna-se fundamental compreender o sentido desse processo na vida dos educandos que não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na denominada idade própria." (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, pg. 27)

> A EJA que atende os educandos trabalhadores tem como finalidades e objetivos o compromisso com 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 desenvolviemento da sua autonomia intelectual. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 27)

Consta nas DCE's que é fundamental fornecer subsídios para que os sujeitos se afirmem como seres ativos, críticos, criativos e democráticos. Formação pela qual os educandos possam aprender a refletir de maneira crítica, agindo de forma individual e coletiva, participar da vida produtiva, acompanhar as mudanças da vida social, enfrentando os problemas que a vida lhes coloca, buscando soluções.

O documento aponta que na LDBEN, artigo 37, a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. É característica dessa modalidade a diversidade do perfil dos educandos, como diferença de idades, nível de escolarização, situação socioeconômica e cultural e motivações da procura pela escola. A EJA contempla diferentes culturas. As DCE's, ao citarem Soares (1986), descrevem que o educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito tem um tempo próprio de aprendizagem e formação.

> Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses

> educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a Educação de Jovens e Adultos proporcione seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 27)

Esta modalidade não deve estar em uma estrutura rígida de trabalho ou incorporar-se simplesmente ao sistema regular, já que ela necessita que sejam levadas em considerações suas especificidades. Torna-se importante ter uma estrutura flexível, com tempo flexível, respeitando-se as possibilidades de cada educando. As práticas devem estar articuladas às suas necessidades.

> 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. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDBEN, Lei 9.394/96, artigo 1°)

Segundo as DCE's, "o educando da EJA torna-se sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura" (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, pg. 27)

Neste sentido, o sujeito passa a ser visto como agente no processo. Essa modalidade deve trabalhar "conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, de modo que o educando ressignifique suas experiências socioculturais".

Para as diretrizes, as identidades dos alunos e alunas se formam a partir das experiências do mundo em que vivem e se transformam conforme as relações sociais que experimentam, principalmente as do mundo do trabalho. Assim o documento entende que

> o trabalho é o processo social pelo qual o homem se modifica, altera o que é necessário e desenvolve novas ideias. Dessa forma, por meio do trabalho, como, por exemplo entre trabalho manual e intelectual, conceitos opressores estabelecidos pelos modelos de organização dos sistema produtivo. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 28)

Quando o aluno da EJA compreende as contradições do processo da divisão social do trabalho, entende melhor as suas relações com o mundo do trabalho e as demais relações sociais. Assim as DCE's compreendem que "conhecer significa a possibilidade de interferir socialmente". (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, pg. 29)

Nesta visão, a escola é considerada um dos espaços em que o aluno desenvolve a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o mundo em que vive por meio da reflexão. A escola exerce papel de mediação entre o conhecimento e o aluno para que este transforme sua realidade. A EJA serve para ajudar a incorporar ainda mais o aluno na sociedade,

conduzindo-o a sua emancipação e afirmando sua identidade cultural. A educação trabalhada na EJA busca ir além do ensino enciclopédico, busca uma educação de qualidade. Para as DCE's, cada disciplina deve estar articulada com a realidade do aluno, considerando suas condições sócio-históricas, articulando-se com o mundo do trabalho e às novas tecnologias.

Em relação aos alunos, a EJA pode contribuir para que estes ampliem seus conhecimentos de forma crítica, buscando a reflexão e a melhoria de suas condições de vida. Também serve para que o aluno compreenda as complexidades do mundo do trabalho. Outro fator importante na EJA é estimular a autonomia intelectual do aluno e incentivá-lo a continuar seus estudos. A emancipação humana será resultado da construção da autonomia do aluno. A emancipação humana será um dos resultados obtidos através do processo de escolarização.

O quarto capítulo das DCE's/EJA descreve qual a concepção sobre o perfil dos educandos da EJA no Estado do Paraná. Fica clara a preocupação em conhecer a história, cultura e costumes, considerando suas experiências de vida e os motivos que os afastaram da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Foi apontado no documento que alguns dos fatores que levaram o abandono ou falta do acesso giraram em torno do ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão, e a repetência escolar. Para superar essa situação é necessário considerar o perfil do educando. Segundo a LDBEN, artigo 38, o atendimento a EJA contempla como idade para estudar no Ensino Fundamental e Médio respectivamente, 15 e 18 anos. "Ainda de acordo com a Deliberação 008/00, do CEE-PR, o ingresso na EJA pode ocorrer aos 14 anos no Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio". (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 30)

A presença dos adolescentes se tornou algo marcante nas escolas de EJA. Um dos principais fatores que os levaram a essa condição foi sua participação em "um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares." (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 30)

O fato de ter essa demanda é compreendido pelo documento como uma oportunidade de rever a cultura de aligeiramento da escolarização e de uma visão de escola que valoriza a reprovação; de repensar as práticas pedagógicas realizadas na escola; discutir em que medida o tempo e o espaço escolar têm sido adequados.

Os jovens e adultos buscam a EJA pelas novas exigências que o mundo do trabalho e que a sociedade lhes impõem. Uma das necessidades dessa demanda é a dinâmica com que o processo é conduzido devido à necessidade que os alunos têm; devido a alguns serem trabalhadores.

Os alunos da EJA trazem experiências de vivências da escola em que estudaram, escolas tradicionais, nas quais o educando é considerado o detentor do conhecimento e o aluno fica em uma situação passiva de receptor do conhecimento. Neste sentido, é necessário, segundo o documento, problematizar estas ideias para construir uma autonomia intelectual, a fim de os educandos serem sujeitos ativos do processo educacional.

Os educando trazem uma carga de conhecimentos compreendendo que a escola não é o único espaço de assimilação de conhecimentos e socialização de saberes. O que o aluno detém de conhecimento é significativo e deve ser utilizado no processo de aprendizagem.

Outra demanda significativa nos últimos anos é a presença de pessoas idosas na EJA. Elas buscam ampliar seus conhecimentos bem como outras oportunidades de convivência social e realização pessoal. Constituem um grupo que merece atenção especial no processo educativo.

A presença da mulher também é um fator a ser considerado. Esse grupo social sofreu durante muitos anos a exclusão social ditada por uma sociedade desigual, patriarcal, machista que as impediu de acessar e seguir seus estudos.

As pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais também merecem atenção especial na EJA, buscando metodologias educacionais específicas que possibilitem o acesso e a permanência para o êxito escolar.

Uma modalidade de educação especial que requer atendimento também nesta área é a educação do campo. No campo percebem-se particularidades de uma diversidade sociocultural única. Encontram-se trabalhadores como posseiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, agricultores, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, populações quilombolas, pescadores, ribeirinhos e outros grupos sociais.

Esses grupos devem ter suas peculiaridades respeitadas no processo educacional, buscando contribuir para afirmar suas identidades e valorizar o trabalho desses grupos, sua história, sua cultura e seus conhecimentos. É um enorme desafio pensar o currículo e a organização escolar para atender esses grupos.

As DCE’s/EJA consideram que os povos indígenas,

> pertencem a universos culturais específicos, caracterizados pelos seus territórios, modos de produção, organização política, relações de parentescos, línguas, rituais, tempos e formas diferenciadas de organização escolar e de processos de aprendizagem. Muitas comunidades preservam as línguas indígenas como códigos tradicionais de resistência de suas identidades socioculturais, de modo que se torna fundamental respeitá-las e articulá-las às demais línguas (portuguesa e estrangeira moderna). Para tanto, é necessário um corpo docente constituído, de preferência, por indígenas,

> habilitado e formado continuamente, inserido e atuante nas suas comunidades. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 31)

O trabalho com jovens e adultos e idosos realizado pela EJA não se restringe apenas a uma demanda etária, mas a grupos sociais que têm uma diversidade sociocultural, com necessidades educativas especiais. O documento serve como instrumento para garantir o retorno, permanência e escolarização formal através de políticas públicas específicas.

O quinto capítulo busca delimitar os três eixos que articulam todo o currículo de atendimento a EJA no Estado do Paraná. Os três eixos são: Cultura, Trabalho e Tempo. As reflexões realizadas para formular as diretrizes no Paraná delimitaram como essenciais os três eixos. Eles foram "definidos a partir da concepção de currículo, como processo de seleção da cultura e do perfil do educando da EJA". O documento cita Willians (1992), afirma 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". A atividade humana pode ser separada da sua dimensão histórica. Para compreender o significado, as DCE's se utilizam de ADORNO (1996): que "no terreno da formação humana, a cultura é o elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade e, nesse sentido, tem duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é, também, o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo".

Ao citar Sacristán (2001), as DCE's descrevem que a cultura compreende as mais variadas formas de conhecimento. Desde os menos complexos até os mais complexos, como a música, a literatura, a arte, a ciência, a linguagem os hábitos de vida, as instituições sociais, as crenças, as formas de trabalhar. O currículo serve como elemento de mediação da formação humana. Dessa forma, ao citar WILLIAMS, 1984, considera o currículo "como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) – que, por ser considerado relevante num dado momento histórico, é trazido para a escola, isto é, é escolarizado". O currículo está articulado à cultura. Ao constituir o currículo vêem-se os conteúdos que são explícita ou implicitamente importantes para determinada cultura. Também vemos como alguns conteúdos são priorizados em detrimentos de outros. Portanto podemos pensar quais foram os critérios para escolher tais conhecimentos são significativos.

Para as DCE's, "o trabalho compreende uma forma de produção da vida material a partir da qual se produzem distintos sistemas de significação". Assim o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo. O documento descreve que a ênfase ao trabalho como princípio educativo não deve se resumir ao preparo de mão de obra para o mercado. "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" (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 33).

O desejo de elevar o seu nível de escolaridade é o principal objetivo dos alunos que procuram a EJA. Cada aluno tem um tempo social e escolar próprio que deve ser considerado no currículo, o que significa reorganizar o currículo, o tempo e o espaço escolar. Os educandos vivem tempos individuais e coletivos nas suas 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. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 33.)

O tempo e o espaço são elementos a serem pensados na cultura escolar. Os dois fazem parte da cultura escolar e orientam educandos e educadores de diversas formas, conforme a organização de cada escola ou sistema educacional. Três dimensões compõem o tempo escolar: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro diz respeito ao calendário escolar, como os dias letivos, as horas/aula, bimestres, como a escola organiza e controla o tempo da ação pedagógica. O segundo está relacionado ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, na sua formação, na sua ação docente, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares. O terceiro compreende o tempo que a escola e sua organização destinam para a escolarização e socialização do conhecimento. Conta-se também o tempo de que o aluno dispõe para estudar.

> Na escola, a organização dos tempos está articulada aos espaços escolares preenchidos pelos educandos em toda ação educativa. A organização desses tempos e espaços compreende características que devem ser entendidas como discursos que revelam, por exemplo, um espaço autoritário ou um espaço democrático. Cabe destacar que a organização dos tempos e dos espaços escolares interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 33.)

Ao citar Arroyo, as DCE's descrevem que pensar as práticas de significação geradas pela 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". (ARROYO, 2001, p. 144)

Nas DCE's está claro que a cultura e conhecimento são produzidos nas e pelas relações sociais. Assim, o currículo não pode ser pensado fora dessas relações. O documento entende, conforme Silva, 2000, que o currículo, tal como a cultura, compreende a prática de significação e, como tal, está vinculado à prática produtiva, às relações sociais e de poder, enfim, uma prática que produz identidades sociais.

O documento aponta que na história o currículo privilegiou uma forma mecânica e instrumental de organização dos conhecimentos. A forma como os conhecimentos foram hierarquizados e fragmentados limitou que a aprendizagem fosse analítica, crítica e significativa. Para que a escola mude a forma de organizar o conhecimento, é imprescindível que toda a ação educativa esteja voltada aos educandos. Para as DCE's, é preciso rever a cultura escolar em seus aspectos limitadores, como nas práticas formais de planejamento que desconsideram os aspectos dinâmicos e concretos do ensino e da aprendizagem, que ficam distanciados da realidade do educando, nas práticas de avaliação, na ausência de ligação da escola com a comunidade.

O currículo é entendido como o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. "Por isso, a organização dos espaços, dos tempos escolares e da ação pedagógica deve ser objeto de reflexão entre os educadores e educandos para que o currículo seja significativo" (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 33). Para o documento, o currículo não deve ser neutro e sim considerado na sua dimensão formal ou prescrito, currículo vivo ou real e currículo oculto. "O currículo formal tem suas bases assentadas na regulação prévia estabelecida seja pela escola, seja pelo sistema educacional"; "o real ou vivo é aquele que acontece na sala de aula, produz e reproduz usos e significados, por vezes, distintos das intenções pré-determinadas no currículo formal". Nele estão explícitas as visões de mundo e as ações dos diferentes sujeitos da prática educativa no espaço escolar. "O currículo oculto é inerente a toda e qualquer ação pedagógica que media a relação entre educador e educando no cotidiano escolar, sem estar, contudo, explicitado no currículo formal". Contempla a organização do horário das aulas, entrada, métodos, ideologias, organização do espaço e do tempo, como todas as atividades que disciplinam, regularizam por meio de normas as atitudes, os valores e os comportamentos dos educandos.

O currículo como orientador da ação pedagógica, deve expressar os interesses dos educadores e educandos. Deve oferecer os conhecimentos necessários para a compreensão histórica da sociedade, utilizando metodologias que possibilitem um processo participativo e uma avaliação que oriente a emancipação.

O sexto capítulo refere-se às orientações metodológicas e considera três eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo, os quais estão relacionados. A cultura é considerada como eixo principal e norteará a ação pedagógica, visto que aborda trabalho e tempo. "É necessário manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes".

No documento a cultura é entendida como uma prática de significação, e não é estática, não se reduzindo à transmissão de significados fixos, mas é produção, criação e trabalho, numa perspectiva que favorece a compreensão do mundo social, tornando-o inteligível e com sentido. Outro elemento considerado é o currículo, sendo que suas relações entre cultura e conhecimento oportunizam uma reflexão sobre a diversidade cultural, aproximando-se da realidade. Esse processo promove a universalização do conhecimento, ampliando o conhecimento do educando.

Outro fator discutido é o trabalho, encarado como outro eixo articulador, ocupa a base das relações humanas. Ao citar Andery (1998), descreve que a interação homem-natureza é um processo de mútua transformação. O educando da EJA se relaciona com o mundo do trabalho e através dele busca melhorar sua condição de vida e acessar os bens produzidos pela humanidade.

Além dos eixos citados se faz necessário valorizar os diferentes tempos necessários à aprendizagem. Devem-se considerar os saberes aprendidos na informalidade. Considerar o tempo escolar e o tempo pedagógico. Tempo escolar e tempo pedagógico. Aquele diz respeito ao calendário e este ao tempo vivido. A organização do trabalho pedagógico exige articular o tempo pedagógico e o tempo escolar.

> Desse modo, o caráter coletivo da organização escolar permite maior segurança ao educador da EJA que, em sua ação formadora, toma para si a responsabilidade de adiantar-se ao tempo vivido pelo educando, criando espaços interativos, propondo atividades que lhe propiciem o pensar e a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. Para adaptar o tempo escolar às necessidades dos educandos, o currículo deve ser organizado de forma que lhes possibilite transitar pela estrutura curricular, de acordo com o seu tempo próprio de construção da aprendizagem. A interação entre os conhecimentos apreendidos deve torná-los significativos às práticas diárias dos educandos e permitir que os conteúdos constituam uma rede integradora entre os conceitos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e as estratégias de investigação da realidade. O equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico, para um currículo integrador e emancipador, é especialmente relevante na EJA. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 36)

Segundo o documento, é preciso atender os interesses e necessidades dos educandos, que já detêm conhecimentos socialmente construídos. As diretrizes do Paraná estão direcionadas para um currículo disciplinar que não deve ser confundido com a pedagogia tradicional. O currículo deve ter forma abrangente, em que os conteúdos culturais relevantes se articulem com a realidade do educando a partir das diferentes áreas de conhecimento.

A sociedade humana produziu ao longo da história muitos conhecimentos e diferentes formas de organizar as relações de trabalho. Ao citar ANDERY, 1998, o documento dispõe que o ser humano atua sobre a natureza de acordo com suas necessidades, produz um conjunto de conhecimentos que, ao se tornarem históricos, superam a simples sobrevivência individual. Os conhecimentos acumulados são repassados de geração a geração. Ao longo do tempo ocorre a superação desses conhecimentos anteriores. Isso ocorre à medida que o conhecimento se torna mais complexo para responder a novas questões que surgem.

Ao citar Cordiolli (2003), descreve que a humanidade buscou compreender e explicar a natureza e as formações sociais. Ao formular sua concepção de mundo, conforme o tempo/espaço em que vive, cada grupo social representa uma cultura singular. Portanto, o processo histórico deve ser visto como um tempo que provoca mudanças e permanências.

A sociedade capitalista e a exclusão social estão diretamente relacionadas à divisão social do trabalho, cuja apropriação privada também é resultado dessa sociedade. Surge aí a origem da alienação do trabalhador, tanto em relação aos resultados do trabalho quanto aos conhecimentos acumulados por ele. Se considerar a formação do ser humano, esse problema se torna desafiador, uma vez que exige da escola uma ação frente às desigualdades sociais. A escola é considerada um instrumento importantíssimo na socialização do conhecimento. Esse processo deve ocorrer em conjunto, na busca de resolução dos desafios.

Os educadores devem buscar desenvolver um trabalho que caminhe no sentido do diálogo entre o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica. As DCE's ao citarem Freire (1996), descrevem que a educação emancipatória valoriza o "saber de experiência feito", o saber popular, e parte dele para a construção de um saber que ajude homens e mulheres na formação de sua consciência política.

O conhecimento se faz de múltiplas formas. Destacam-se algumas naturezas como a política, econômica, científica, ético-social. Vejamos como as DCE's dispõem as várias naturezas do conhecimento:

> - *política:* cuja tarefa é levar à reflexão para desvelar a realidade e os mecanismos discriminatórios e excludentes e vivenciar, por meio de diálogos, debates, discussões, o incentivo a tomada de posições;

> – e*conômica:* que tem um papel forte na sociedade, porque rege leis e consegue impôlas aos outros;
> – c*ientífica:* em que o avanço científico e tecnológico tem implicações significativas nos padrões culturais, nas relações sociais, na reorganização do mundo do trabalho, e por efeito, nas concepções e práticas de educação que devem se comprometer, cada vez mais, com o acesso ao conhecimento;
> – é*tico-social:* como a dimensão de valores que necessitam ser, constantemente, problematizados, dada sua condição histórico-cultural. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 38)

Para as DCE's, o conhecimento trabalhado na escola deve dar condições de o educando ser cidadão, valorizando sua cultura, e lhe oportunizando novos conhecimentos, conduzindo-o ao pensamento autônomo intelectualmente e moralmente, dando condições de viver na sociedade de forma crítica e reflexiva, colocando autonomia nas suas ações.

O documento aponta alguns critérios para seleção dos conhecimentos que permitirão participar de forma mais consciente e crítica na sociedade. Primeiro deve-se "dar relevância aos saberes escolares frente a experiência social construída historicamente". É importante a escola perguntar-se sobre a procedência e importância dos conhecimentos por ela trabalhados. Neste mesmo momento se faz necessário avaliar os conhecimentos transformados em conteúdos escolares. Segundo Moreira (2003), os conhecimentos escolares devem possibilitar ao educando resultados no mundo imediato, como a transcendência das tradições culturais. Certos conhecimentos e processos educacionais devem ser capazes de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem desempenhar na mudança de suas vidas.

O segundo critério para selecionar os saberes e as práticas pedagógicas está relacionado aos processos de ensino e aprendizagem, mediados pelo professor. Tal ação deve enfatizar o pensar e a interação entre os saberes do professor e alunos na busca de conteúdos significativos. "A atividade escolar possui maior valor pedagógico se estiver associada ao pensamento reflexivo". O professor necessita perceber o que o aluno sabe e precisa saber, conhecendo-o na sua conjuntura por meio do diálogo e da observação permanente.

O terceiro critério refere-se à organização do processo ensino-aprendizagem, enfatizando as atividades que permitem integrar os diferentes saberes. Essas atividades devem fundamentar-se em valores éticos, favorecendo o acesso às diversas manifestações culturais, articular as situações relacionadas na prática escolar com a prática social, privilegiando a diversidade de ações, integradas às disciplinas, a partir de um quadro conceitual e de um instrumental, tornando os conteúdos significativos.

O quarto critério para seleção de conteúdos e práticas aponta a articulação entre a singularidade e a totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos. "Os conteúdos selecionados devem refletir os amplos aspectos da cultura, tanto do passado quanto

do presente, assim como as possibilidades futuras, identificando mudanças e permanências inerentes ao processo de conhecimento na sua relação com o contexto social" (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 39).

Nessas condições, a organização do currículo e metodologias é um meio e não um fim para efetivar o processo educativo. Torna-se necessário que as práticas metodológicas apontadas pelas DCE's sejam flexíveis, com procedimentos que possam ser alterados, adaptáveis às necessidades da comunidade escolar.

As DCE's, utilizando-se do pensamento de FREIRE, 1996, apontam que uma pedagogia libertadora implica superar a pedagogia tradicional, valorizar a diversidade cultural dos educandos como parte do processo educativo. O papel do educador é importante para que o educando perceba que o conhecimento é parte da sua vida e que tem significado. Dessa forma, o documento aponta que os docentes têm o compromisso de utilizar uma metodologia de ensino que favoreça uma relação dialética entre "sujeito-realidade-sujeito". Se os resultados forem significativos, as metodologias foram adequadas. As metodologias e o modo de organização do ensino são importantes para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Ao finalizar esse capítulo, o documento destaca que se propõe a organizar um modelo pedagógico próprio para a EJA, propiciando condições adequadas para satisfazer as necessidades dos educandos nas suas especificidades, buscando a seleção de conteúdos e que as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representem um ato político, pedagógico e social.

O último capítulo do documento trata do aspecto avaliação. Aponta que historicamente a avaliação foi tratada como algo excludente, seletivo e classificatório. Descreve que a educação deve ser o centro da ação do professor e os exames devem ser utilizados como instrumentos no processo, estimulando o trabalho intelectual. Ao longo do tempo a avaliação foi encarada de forma autoritária, enfatizando a memorização. Esta forma de trabalhar a educação e a avaliação é considerada um instrumento de reforço e manutenção da sociedade capitalista, formando pessoas para a subserviência.

As DCE's apontam que o movimento "escolanovista lança um novo olhar sobre a avaliação, apoiado na psicologia, na sociologia e na antropologia. Usa uma nova retórica que dá ênfase às diferenças individuais dos educandos pela auto-avaliação" (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 41). Apesar das mudanças, o professor tem a avaliação final no processo. Na pedagogia tecnicista, com visão técnica da racionalidade econômica e empresarial, funciona como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas. Ela tem um caráter disciplinador, tanto da conduta social quanto da cognitiva,

retirando do professor o domínio sobre a tomada de decisões. Esse modelo atendeu às necessidades do capital, sendo seletivo e excludente. A escola nesse modelo pouco avalia a aprendizagem, apenas examina, pontua e classifica.

> No contexto de uma cultura avaliativa classificatória e excludente, faz-se necessário repensar no discurso de uma "escola libertadora", se tal concepção está contemplada na prática; ou seja, se a escola ainda reúne os conselhos de classe com o único objetivo de aprovar e reprovar educandos, se as provas são feitas para medição e atribuição de notas, se privilegiam apenas a memorização. O processo avaliativo que a escola pratica deve estar fundamentado em uma concepção teórica que a comunidade escolar compreenda e o tenha claro, para não dicotomizar discurso e prática. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 41)

Pensar em uma nova avaliação requer também mudar a relação ensino-aprendizagem, a relação educador-educando, o que pode significar a perda de poder para muitos. Os educadores que ainda continuam nessa concepção tecnicista de avaliação utilizam a avaliação como instrumento de coerção. As DCE's descrevem que Vasconcelos (1993), "instiga a repensar o fazer pedagógico, ao afirmar que as 'novas ideias abrem possibilidades de mudanças, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática'" (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p 41).

Para tanto as DCE's, apontam a necessidade de construir uma nova cultura avaliativa, que possibilite à escola questionar o seu papel e caminhar no sentido de socializar o conhecimento de forma emancipatória. A avaliação é considerada como um meio e não um fim. Ao citar Luckesi (2000), descreve que "a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educador e o educando na busca e na construção de si mesmos e do seu melhor modo de estar na vida".

> Na relação dialética presente na avaliação, o educando confronta-se com o objeto do conhecimento que o levará à participação ativa, valorizando o fazer e o refletir. Assim, o erro no processo de ensino e aprendizagem assume caráter mediador, permitindo tanto ao educando como ao educador reverem os caminhos para compreender e agir sobre o conhecimento, sendo um ponto de partida para o avanço na investigação e suporte para a internalização.
>
> O erro serve para direcionar a prática pedagógica, como diagnóstico que permite a percepção do conhecimento construído. Com isso, descaracteriza-se o processo de controle como instrumento de aprovação ou reprovação. Por outro lado, o acerto desencadeia no educando ações que sinalizam possibilidades de superação dos saberes apropriados para novos conhecimentos.
>
> Nessa perspectiva, é necessário repensar os instrumentos de avaliação, reavaliá-los e ressignificá-los para que, de fato, possam atingir seus objetivos; ou seja, que tenham significado para o educando, que não exijam somente memorização ou conteúdo específico para uma prova, que sejam

> reflexivos, relacionais e compreensíveis. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 42)

No trabalho avaliativo, os saberes e a cultura do educando devem ser levados em consideração e respeitados como ponto de partida real. A avaliação deve ser realizada a partir das experiências acumuladas e as transformações que ocorreram durante o processo educativo. Ao avaliar deve-se respeitar o coletivo da escola para indicar caminhos adequados para a ação pedagógica. Avaliar não pode ser uma prática mecânica para classificar, excluir ou promover o aluno, mas deve servir como parâmetro da práxis pedagógica, que, através dos erros e acertos, sinaliza o replanejamento. A avaliação objetiva superar o autoritarismo, a punição, o conteudismo, buscando novas perspectivas marcadas pela autonomia do educando.

Para Vasconcelos (1994),

> O professor que quer superar o problema da avaliação precisa, a partir de uma auto-crítica: abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta, lhe autoriza; rever a metodologia do trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação; criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais. (VASCONCELOS, 1994, p.54).

No documento a avaliação não pode ser considerada um processo meramente técnico, sendo necessário o domínio de certos conhecimentos e técnicas, com critérios claros e objetivos. O sistema educacional deve propiciar mudanças voltadas para as classes populares, na busca pela autonomia e a redução da exclusão social.

As DCE's entendem que é importante refletir sobre a prática avaliativa atual, considerando que ela requer um olhar crítico, projetando metas elaboradas e definidas pela comunidade escolar num processo gradual de mudanças que objetivam o aperfeiçoamento da avaliação escolar, devendo respeitar os tempos individuais e a cultura de cada educando para que seja sujeito nas relações sociais.

O documento descreve estar pautado nos princípios que valorizam a diversidade, reconhecendo as diferenças no processo avaliativo como parte integrante da práxis pedagógica voltada a atender às necessidades dos educandos, considerando seu perfil e a função social da EJA.

4.2 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estamos em um tempo de transição. Nas últimas duas décadas do Século XX foram formuladas algumas leis que buscaram reestruturar a EJA. No início deste novo século ocorreram muitas mudanças que trazem muitas perspectivas e incertezas a respeito dessa modalidade de educação. A EJA compreende um leque amplo de possibilidades e experiências educativas. As práticas em torno da EJA ocorrem por meio de ações do Estado e ações não governamentais, como universidades, associações, igrejas, entidades empresariais e trabalhadores. Normalmente esses programas e projetos têm orientações diversificadas e atendem um público como: grupos de trabalhadores do campo e indígenas, operários e trabalhadores informais, educadores e agentes sociais, sindicalistas, empresários, mães e pais de família, grupos da terceira idade, grêmios e militantes partidários. Esses grupos estão em busca de novos conhecimentos, aperfeiçoamento, acesso a bens culturais, além de novas tecnologias. A EJA é um campo da educação que envolve vários grupos sociais que estão excluídos da oferta de educação escolar. Ela deve expressar sua opção pelos grupos vulneráveis, em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas.

Para compreender melhor essa teorização recorre-se a Leôncio José Gomes Soares, no Capítulo 14 “As Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos”, presente no Livro “EJA: novos leitores, novas leituras”, organizado por Vera Masagão Ribeiro. Atualmente a EJA necessita repensar e teorizar algumas temáticas que a envolvem como aponta Soares: “necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA (...)” (SOARES, 2001, p. 202). Uma das principais preocupações debatidas pelo autor neste artigo diz respeito às políticas de EJA e às necessidades de aprendizagem. Na conclusão ele busca apontar alguns desafios para o campo.

Ao citar Freire, o autor descreve que não é possível estar no mundo, como ser humano, sem estar com ele. E estar no mundo e com os outros é fazer política. Portanto, a educação como um ato criador é um ato de transformação, um ato político. O documento descreve que por muito tempo a educação esteve desatrelada do ato político, esvaziada do que Freire considera a essência da educação.

O Brasil chegou ao Século XXI com uma enorme dívida social. Grande parte dela se deve ao tipo de educação aplicada que tinha uma concepção restrita de educação. Nos períodos em que essa concepção esteve por ser mudada ela foi rompida pelos governos militares.

Um dos principais avanços ocorreu com a promulgação da Constituição de 1988, que ampliou o campo das políticas públicas, entre elas a educação. A partir desse momento o Estado passa a ter o dever de garantir a educação para todos, mesmo àqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Segundo Soares, esse preceito constitucional contribuiu para o avanço do atendimento à EJA. A partir de 1988 ocorre uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento a EJA.

> Nesse processo, muito contribuiu para uma melhoria da qualidade no atendimento à EJA o conceito ampliado de alfabetização, divulgado principalmente a partir de estudos da Unesco, que criticava as experiências aligeiradas que não levavam os jovens e adultos a adquirirem domínio do uso da leitura e da escrita. De acordo com essa concepção, para se considerar alfabetizado, são necessários, no mínimo, de 4 a 5 anos de estudos, de modo que o alfabetizando não regresse à situação anterior. (SOARES, 2001, p. 203)

Na década de 1990 houve um intenso debate em torno da EJA no país. Para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, realizada em Hamburgo na Alemanha, ocorreu uma enorme discussão em torno da EJA, envolvendo os mais diversos segmentos, como governos municipais e estaduais, universidades, setores empresariais, trabalhadores, o MEC, entre outras instituições e interessados pela modalidade. Ocorreram vários encontros em algumas cidades do país que se seguiram de um encontro latino-americano, até chegar à Conferência Internacional, na Alemanha.

Entre os principais pontos de discussões dos encontros Soares destaca “A dicotomia entre formação geral e formação para o mercado (...)” (SOARES, 2001, p. 205). Pensar a EJA referindo-se apenas à dimensão do mercado de trabalho é reduzi-la a uma função meramente pragmática. O autor cita que Freire fez criticas a esse modelo de educação, o que chamou de visão pragmático-tecnicista, e que este modelo valorizava a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegurasse boa produtividade ao processo produtivo (FREIRE, 1997 apud Soares, 2011). Para o autor há condições de

> Em lugar de reduzir o processo educativo à mera preparação para o mundo do trabalho, podemos avançar em direção a uma concepção mais ampla, que considere as demais dimensões da educação: a emergência e o fortalecimento do sujeito situa-se como o objetivo

> prioritário da prática educativa. A ênfase não deve situar-se nem na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mundo do trabalho, e sim no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos (PÉREZ GOMEZ, 1997 apud SOUZA, 2001)

Neste sentido Pérez Gómez, 1997, entende que o sujeito passa a ser visto não mais como passivo no processo histórico, mas capaz de converter-se em agente consciente de interpretação, criação e transformação.

Apesar dessa perspectiva de educação, Soares aponta que os governos pouco têm feito para melhorar a EJA, diminuindo os recursos e selecionando pessoas com pouco ou sem nenhuma formação. Na verdade o autor considera que há ausência de uma política nacional articulada com a EJA. Essa crítica está mais direcionada ao governo federal. "O que existe são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA" (SOARES, 2001, p. 206).

O autor também questiona se existe uma política dos estados para a EJA. Existem diversas políticas de acordo com cada Estado. O autor chama a atenção para que a União construa uma política nacional indutora para os Estados como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado. Outro questionamento que o autor faz é a respeito dos municípios. Há uma política dos municípios para a EJA?

> (...) Na USP, Em São Paulo, o presidente da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime), Neroaldo Pontes, afirmou não existir no interior da instituição que preside nenhum estudo que possa responder com precisão a essa pergunta entre os 5.702 municípios existentes. Disse haver requisitado uma consulta da Undime a todos os municípios a fim de coletar informações sobre a realidade da EJA nos mesmos. São inúmeros os programas e projetos de iniciativas municipais existentes em todo país. Alguns são mais divulgados, como os Movas (do ABC paulista, por exemplo), o Seja (de Porto Alegre), a Escola Plural (de Belo Horizonte), a Escola Candanga (do Distrito Federal) e a Escola Cidadã (de Betim). (SOARES, 2001, p. 202)

Como o artigo de Souza foi publicado no livro no ano de 2001 não aparece a citação ao Programa Paraná Alfabetizado, que começou a ser aplicado no ano de 2003, sendo uma das ações do Programa Brasil Alfabetizado.

Além desses programas citados e muitos outros, há incontáveis iniciativas por parte dos movimentos sociais e de ações coletivas. O autor cita que um segmento que ficou por muito tempo afastado da EJA foi o das universidades. Mas essa prática vem mudando ao longo do tempo. Muitas universidades vêm fazendo parcerias com o próprio Ministério da

Educação e, no caso do Paraná, com a SEED/PR. Foi possível constatar-se até aqui a importância do envolvimento da sociedade civil na EJA. No entanto, Souza alerta que essas ações acontecem de forma desarticulada, dispersa e descontínua. Quando compara as iniciativas governamentais e não-governamentais, a situação se torna mais grave. Há uma sobreposição de papeis e funções, resultando no desperdício de esforços.

Souza aponta que na década de 1990 ocorreram alguns fatores que levaram ao agravamento e deterioração desta área: diminuição dos recursos para as políticas de EJA; seleção de pessoal não-profissional; oferecimento de serviços de baixa qualidade; a não-obtenção de resultados esperados e, finalmente, a perpetuação de um círculo vicioso que impede a EJA de ser valorizada como merece.

Sobre a América Latina, Souza faz alguns apontamentos.

> O primeiro diz respeito à orientação de agências financiadoras internacionais, que priorizam políticas de atenção à educação primária infantil. Consta do documento da Reunião Preparatória dos Países da América do Sul e Caribe à V Confintea "priorizar a educação básica de meninos e meninas, relegando a educação de jovens e adultos a segundo plano" (Declaração de Brasília). Essa orientação levou muitos países a verem na universalização do ensino regular para crianças e adolescentes a solução para o problema do analfabetismo e da falta de escolarização de jovens e adultos, em detrimento do seu atendimento.
> (...)
> Outro aspecto relevante é a não-existência (explícita) de uma demanda efetiva por esse tipo de serviço. Existe uma vasta literatura sobre a luta que pais realizaram e realizam para garantir escolas para seus filhos. No entanto quando se trata de reivindicarem acesso para eles próprios isso não acontece. (SOARES, 2001, p. 209)

Percebe-se na primeira parte da citação que muitos governos procuraram ao longo das últimas décadas a ampliação do acesso ao ensino fundamental. Essas políticas não foram bem sucedidas ao longo do tempo, já que trabalham com uma demanda específica e ao priorizarem o ensino fundamental abandonam toda uma demanda que necessita de atendimento educacional de acordo com suas necessidades. Na história também se observam várias lutas das classes trabalhadoras para que seus filhos tenham acesso à escolarização em todos os níveis de educação, e por outro lado acabam não buscando oferta de educação para eles próprios. A oferta de EJA é uma necessidade para as classes que foram excluídas ao longo da história de formação dos países latino-americanos. Não são comuns ações coletivas ou mesmo movimentos sociais formados pelos próprios alunos da EJA, para reivindicar seus direitos.

Uma das formas de organização, que busca ampliar os direitos na EJA foi a V Confintea, que contou com 150 países presentes, que se traduz em "oferecer à população em geral oportunidades de educação ao longo de toda a vida". O Brasil também foi signatário da Declaração de Hamburgo na Conferência internacional de 1997, e precisa dar passos largos para corrigir os erros que foram cometidos, além de assumir a enorme dívida que tem como boa parcela da população.

Souza descreve que a educação, por si só, não elimina a pobreza. "Entretanto, estudos e pesquisas têm alertado que sem a educação não há desenvolvimento possível" (SOARES, 2001, p. 210).

O artigo apresentado por Leôncio Soares busca analisar "as necessidades de aprendizagem". Este termo tem um significado importante a partir de Jomtiem.

> A partir de Jomtien, as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) foram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, resultam indispensáveis nas seguintes frentes (TORRES 1999, p. 11): a sobrevivência; o desenvolvimento pleno de suas capacidades; o desfrutar de uma vida e de um trabalho dignos; a participação plena no desenvolvimento; a tomada de decisões informadas e a possibilidade de continuar aprendendo." (SOARES, 2001, p. 211)

Para o autor, essas necessidades não estão desvinculadas das necessidades básicas da população no que diz respeito à sobrevivência e às condições de vida. Ele aponta que, principalmente na EJA, a pergunta a ser respondida não está atrelada somente às necessidades básicas de aprendizagem e sim à sua situação de pobreza em particular. "A EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade" (SOARES, 2001, p. 212)

Souza se utiliza de Rivero para destacar cinco fatores como expressões educativas da pobreza.

> O primeiro é o analfabetismo. Para ele, o analfabetismo é a máxima expressão de vulnerabilidade educativa. Ele observa que há estreita coincidência entre os mapas onde estão situadas as populações mais pobres e os que correspondem à população analfabeta e sem instrução suficiente. (...)
> O segundo fator são as oportunidades de estudo. A força de trabalho na América Latina tem em média 5,2 anos de escolaridade, estando bem abaixo de países de outras regiões com grau semelhante de desenvolvimento. No Brasil esta média não chega a 4 anos de estudos. O terceiro fator é a exclusão educativa como condição de acesso permanência e eficiência. (...)
> O quarto fator apontado por Rivero (1998) diz respeito às desigualdades dos próprios sistemas educativos. Há uma desproporção entre um maior volume

> de recursos investidos nos níveis de educação superiores e a reduzida atenção dada à educação infantil, resultando na insuficiente expansão da educação pré-escolar nos setores populares. O quinto fator é a situação docente. São recorrentes os documentos, os textos e os artigos sobre a situação em que se encontram os docentes relatando a deterioração das condições de vida e trabalho com base nos baixos salários, resultando na desqualificação profissional. (SOARES, 2001, p. 212-213)

Para se atender às necessidades, Souza descreve que tem que se conhecer a realidade. Partindo-se do conhecimento da realidade pode-se especificar melhor o que são as necessidades básicas, as exigências, as expectativas, os interesses e os desejos. Os grupos que se incluem na EJA são marcados "(...) pela pobreza, pela exploração, pela dominação cultural e sexual, pela falta de acesso aos serviços básicos e aos serviços sociais, resultando na incerteza de sobrevivência em muitos deles". (SOARES, 2001, p. 213)

Conhecer a realidade desses grupos sociais nos leva a perceber os limites da aplicação de políticas universais e a necessidade de políticas compensatórias que atendam os interesses desses grupos. Entre os grupos mais comuns se enquadram as mulheres, negras, pobres e de origem rural. Atualmente alguns estudos buscam identificar os grupos a partir de categorias como juventude, gênero, religiosidade, etnia, rural/urbana, hábitos, atitudes, experiências (incluindo a leitura e a escrita). Em uma visão mais antiga, o perfil do aluno estudante adulto era de um aluno trabalhador adulto que frequentava o ensino noturno. Alguns estudos contribuíram para identificar um aumento significativo no número de alunos jovens. Outros estudos apontados no artigo de Souza descrevem que esses alunos possuem características distintas.

> Outro elemento a ser considerado, quando se quer conhecer esse aluno, é o poder de socialização que os meios de comunicação de massa têm adquirido, colocando novos e insuspeitáveis desafios à prática educativa na escola. A revolução eletrônica, que preside os últimos anos do século XX, parece abrir as janelas da história a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, constituindo um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir, presididas pelos intercâmbios à distancia, pela supressão das barreiras temporais e as fronteiras espaciais. A esta nova maneira de estabelecer as relações sociais e os intercâmbios informativos há de responder um novo modelo de escola. (PÉREZ GOMEZ 1997, PP. 61-62 apud SOUZA, 2001 p. 214-215.

Professores e a própria escola encontram-se à frente de um grande desafio, o de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível, que permita a integração de valores, ideias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância. (SOARES, 2001, p. 215)

4.3 QUEM SÃO OS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS ANALFABETOS?

Para compreender quem são os jovens, adultos e idosos analfabetos no Brasil é preciso considerar muitos campos e áreas da sociedade além do campo educação. Para tal análise serão considerados dois estudos de fundamental importância. O primeiro um capítulo de Marta Kohl de Oliveira, intitulado "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem" [18]. O segundo a obra de Suzana Schwartz, no capítulo "Os jovens e os adultos analfabetos: quem são eles"[19].

Em seu trabalho, Oliveira analisa a EJA como uma modalidade especial de educação. Essa modalidade trabalha com uma demanda que tem personalidade própria e traz muitas experiências de vida. A autora descreve que essas pessoas participam da produção de bens e materiais, e a sua condição de escolarização, de não-alfabetizados, não é percebida como um obstáculo de sobrevivência. A partir dessa análise, é importante apontar algumas características gerais que distinguem os alunos da EJA e das demais pessoas que freqüentam o sistema escolar. Oliveira descreve:

> Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente das áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabeto), ele próprio com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou buscar algumas séries de ensino supletivo (OLIVEIRA, 2001, p. 15-16)

Essa descrição do aluno da EJA traz uma definição mais antiga. Ao descrever que estas pessoas são geralmente migrantes de áreas rurais empobrecidas, e filhos de trabalhadores rurais a autora indica uma situação histórica que o país sofreu entre as décadas de 1940 até os anos de 1980. A maioria da população morava em áreas rurais, às quais não chegavam políticas educacionais não chegavam e excluíam grande parte da nossa população do sistema educacional. Essas pessoas procuravam nas grandes cidades uma nova perspectiva de vida e ao chegar nessas localidades encontravam-se numa situação de pobreza e marginalidade social. Os centros urbanos começaram a se tornar grandes bolsões de pobreza,

[18] Capítulo Publicado no livro Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Vera Masagão Ribeiro (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

[19] Schwartz, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

criando uma nova versão de exclusão social. As pessoas não conseguiam ter acesso a trabalho, segurança, educação, habitação, e a outros direitos sociais que deveriam ser garantidos pelo Estado. Diante desse quadro social muitas pessoas procuraram entrar no sistema educacional mesmo estando fora da idade adequada de escolarização. Muitas delas já haviam passado por alguma experiência educacional e tinham um pouco de conhecimento de como era o funcionamento da escola. As novas exigências que o mercado de trabalho lhes colocava e a necessidade de se incorporarem mais efetivamente na sociedade exigiam-lhes algum tipo de escolarização, no caso a leitura e escrita. Umas das saídas citadas no capítulo que trata da história da EJA, apresentado no início desse trabalho, descreve que foram realizadas várias campanhas de alfabetização e abertos muitos cursos supletivos pelo país. Mas apesar desses esforços uma minoria de pessoas foi atendida. As campanhas não tiveram resultados significativos para diminuir os índices de analfabetismo e ampliação do acesso à educação básica. A definição apresentada pela autora descreve um período histórico do Brasil em que ele passa de um país rural para um país urbano. E esse novo quadro histórico vai construir se assim podemos dizer, uma característica de aluno que freqüenta a EJA.

Num segundo momento podemos avançar na definição quando buscamos definir os aspectos relativos aos conhecimentos que os alunos adquirem fora do ambiente escolar.

> Esses sujeitos que buscam a escola, tardiamente, para se alfabetizar, apresentam inúmeras características, que os diferenciam das crianças, tais como: ultrapassaram a idade de escolarização formal estabelecida pelas diversas legislações educacionais; estão inseridos no sistema produtivo, são os responsáveis pela produção dos bens materiais, mas são excluídos da participação desses bens; são aqueles que, mesmo tendo uma história de vida, uma cultura acumulada e expressa através das formas mais diferenciadas possíveis, são desrespeitados, ignorados e marginalizados, e tratados de forma infantilizada e bestializada, recebendo toda a sorte de discriminação preconceitos, atribuídos pela própria escola, pela própria família, pelo meio em que vivem e pela sociedade como um todo; (MOURA, 2006, 117)

Os sujeitos que buscam a EJA a partir da nova mudança do quadro social de urbanização mudam suas características. Apesar de os índices nas áreas rurais ainda serem muito altos, as áreas urbanas acabam tendo os maiores índices de pessoas que frequentam as salas de EJA. Os sujeitos buscam as escolas tardiamente para iniciar sua alfabetização ou continuar seus estudos pelas exigências que o mundo e o mercado de trabalho lhes colocam. Apesar dos avanços nas legislações, políticas e aspectos teóricos, ainda permanecem vários impedimentos ao acesso e à permanência dos alunos na EJA. Os que acessam a EJA

enfrentam muitas dificuldades, que já deveriam estar superadas. Essas pessoas estão sendo excluídas do sistema educacional, encontram-se marginalizadas, discriminadas pela sociedade e pelo Estado. A organização dos programas e sistemas educacionais continua trabalhando de forma infantilizada no atendimento.

Os jovens, adultos e idosos que procuram a escola já têm vida própria e constituíram suas famílias, frequentam grupos sociais, a igreja, sindicatos, associações, têm seus empregos e continuam sendo desrespeitados nos seus direitos. Uma das principais questões que devem ser respeitadas é essa carga de conhecimentos que o aluno traz, considerar toda a sua bagagem cultural durante os processos de ensino.

> Mesmo sabendo que grande parte dos que não frequentou ou não permaneceram na escola quando crianças, o fizeram tendo como causas principais os problemas de ordem econômica, social e até política, muitos se evadiram por problemas pedagógicos: a escola e as práticas desenvolvidas não têm competência técnica e política para desenvolver processos de ensino-aprendizado adequados para as classes populares, trazendo como consequência a expulsão ou a produção de analfabetos funcionais. (MOURA, 2006, 117)

Independentes de os alunos que frequentam a EJA serem das áreas rurais ou urbanas, algumas características são relevantes e devem ser consideradas. Os principais problemas enfrentados dizem respeito principalmente à pobreza, a problemas de distribuição de renda, desigualdade social, falta de acesso aos direitos básicos de cidadania, além de problemas estruturais e pedagógicos dos sistemas escolares. Apesar do avanço na universalização do acesso às primeiras séries do ensino fundamental, ainda é preocupante a permanência dos alunos no sistema. Muitos não chegam aos programas de alfabetização ou ao início do ensino fundamental e, dos que iniciam, grande parte acaba desistindo no percurso, aumentando os índices de evasão e repetência.

Oliveira descreve que geralmente a EJA trata muito mais da população adulta do que da população jovem. Como o adulto, o jovem também foi excluído da escola. Esse ingressa mais adiantado nos curso de EJA. Esses jovens têm, segundo a autora, mais chances de concluírem a educação básica.

> É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, 2001, p. 16)

Brunel (2008) contribui na perspectiva do aumento dos jovens na EJA. Ela afirma que a população de jovens vem aumentando na modalidade nos últimos anos. Para a autora os jovens chegam desmotivados com a escola regular, e um histórico de repetência em muitas séries. Muitos ficam perdidos no contexto social, sem emprego e não vêem sentido da importância do estudo em suas vidas, que ele pode contribuir no mercado de trabalho[20].

Oliveira aponta muito bem três condições básicas que é necessário considerar sobre a presença dos jovens na EJA. Vê-se no estudo da autora que a condição "não-crianças" é relativa ao grande número de experiências de programas e sistemas educacionais que tratam os alunos de forma infantilizada. Muitos professores que atuam na alfabetização e nas primeiras séries do ensino fundamental dominam práticas de ensino-aprendizagem que são direcionadas para crianças e as acabam utilizando nas práticas com jovens e adultos. O aluno traz uma larga experiência de vida e alguns um conhecimento de como funciona a escola e acabam tendo aversão a esse tipo de prática. Por isso, a pertinência da autora quando levanta a bandeira de que ao trabalharmos com jovens, adultos e idosos, de não os tratarmos como crianças. As práticas devem levar em consideração a idade e as necessidades desse grupo social que procura a escola.

A autora aponta que a psicologia avançou muito em teorias sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas há pouca literatura sobre a psicologia do adulto. "Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes (OLIVEIRA, 2001, p. 16)." Oliveira, ao citar Palacios (1995), descreve que a idade adulta tem sido considerada como um período de estabilidade e ausência de mudanças. Sobre o funcionamento intelectual do adulto, o autor citado por Oliveira, descreve que "as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos)".

> O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em

[20] Para aprofundar os estudos na questão do aumento de jovens na modalidade EJA ver os estudos de: Brunel, Carmem. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

> comparação à crianças) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Essa posição do adulto na sociedade é um aspecto relevante na hora de se trabalhar com ele. Várias obras [21] apontam que esse aspecto deve ser considerado no trabalho pedagógico. A autora tem uma preocupação importante sobre a criação de um estereótipo do jovem e do adulto que frequenta a EJA.

> Para além dessas características gerais, entretanto, tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente às camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Em contraposição a essa visão de adulto, a EJA deveria trabalhar com outros aspectos já mencionados neste trabalho, como, por exemplo, as condições socioeconômicas e culturais. Para a autora, não se deve falar de uma característica de jovem abstrato, mas considerar as características individuais e coletivas de cada grupo formado.

No terceiro aspecto apontado por Oliveira para definir o lugar social do aluno da EJA, o aspecto cultural, a autora aponta que o problema da EJA está relacionado "a uma questão de especificidade cultural". Daí a importância de historicizar o objeto de reflexão, para não cair no erro de criar um personagem abstrato.

> O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é bastante proeminente na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos – relações entre escola e sociedade, direito à educação, educação e cidadania, escola, trabalho e classe social – aspectos pedagógicos ou psicopedagógicos – fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação."(OLIVEIRA, 2001, p. 16)

Para a autora, a situação de exclusão é fator determinante para delimitar a especificidade da demanda de alunos da EJA. Um ponto relevante a ser considerado é a adequação da escola para esse grupo de pessoas. "Currículo, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular". (OLIVEIRA, 2001, p. 16) A organização da escola supõe que o desconhecimento de alguns conteúdos esteja ligado a uma determinada etapa de

[21] Neste sentido verificar Schwartz (2010); Ribeiro (2001); DCE's/PR (2006).

desenvolvimento. Neste sentido, certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda enraizados nos aprendes. Que certas maneiras de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados? Essas situações podem levar os alunos da EJA a situações inadequadas para o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Segundo a autora,

> os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se serve, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. (OLIVEIRA, 2001, p. 20)

O segundo ponto mencionado por Oliveira, sobre definição do lugar social dos alunos da EJA, diz respeito à sua exclusão da escola. A exclusão da escola regular diz respeito ao fato de que a escola tem uma dinâmica própria de funcionamento, com regras específicas e linguagem própria, que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. O desenvolvimento destas atividades não é parte de conhecimentos que consideram o senso comum. Os trabalhos realizados na escola são específicos da própria escola e aprendidos em seu interior. A autora cita que "praticamente todo mundo sabe que na escola há um professor que ensina e estabelece as regras para um grupo de alunos que deve apreender e obedecer; há um quadro negro e carteiras e as pessoas trabalham com cadernos, lápis e borrachas". (OLIVEIRA, 2001, p. 16) Neste sentido, para o estudo em questão, a linguagem escolar mostrou ser o maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. Essas questões apontadas até agora levam os alunos à exclusão escolar devido a se colocar os alunos em situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais efetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Muitos alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos, sentem-se humilhados e pensam ser os únicos adultos na classe. A "especificidade cultural deve ser examinada com relação a outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea" (OLIVEIRA, 2001, p. 22).

> Na medida em que nos preocupamos, na presente discussão, com a questão do funcionamento intelectual, da capacidade para aprender e dos modos de construção de conhecimento, e como os adultos e os jovens que são objetos das práticas e reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas não pertencem ao grupo social dominante ou, caracteristicamente, objetos das práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças

> nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2001, p. 22)

O questionamento que podemos fazer a esse respeito é: "há ou não diferenças no funcionamento psicológico em geral, e no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? (OLIVEIRA, 2001, p. 22)". Neste caso os alunos em análise encarados como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem "operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica?" (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

No capítulo em análise a autora aponta,

> Três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual: a que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, a que busca negar a importância de diferença, e uma terceira, que recupera a ideia da diferença em outro plano. (OLIVEIRA, 2001, p. 22)[22]

Verificaram-se até esse momento da análise os três pontos abordados pela autora como essenciais para entender como os jovens e adultos pensam e aprendem. Quando a autora considera necessário refletir sobre as condições de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais, caminhamos por um campo muito significativo para compreender a vida dos alunos da EJA. Essa interpretação incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, mais as adequações do sistema educacional, podem melhorar os resultados dos trabalhos e o desempenho dos alunos.

Muitos alunos já têm uma experiência escolar e sabem do funcionamento desta. Ao retornarem às escolas, principalmente as municipais, encontram escolas com móveis, carteiras, cadeiras, paredes e estrutura direcionada para as crianças. Outro aspecto infantilizado são as metodologias e materiais utilizados pelos professores, que são direcionados às crianças. Os alunos da EJA já têm uma formação de vida própria, tem muitas experiências e fazem as suas análises sobre o que encontram nesses ambientes.

O segundo aspecto mencionado diz respeito aos alunos constituírem um grupo de excluídos da escola. A nossa formação histórica conduziu grande parte da nossa população à exclusão do processo educacional. Entre os maiores problemas enfrentados pela nossa população estão: a escravidão, a distribuição de renda, a distribuição geográfica do país, as más políticas de formação de um sistema educacional, entre outros muitos fatores que poderíamos apontar.

[22] Para aprofundar essa discussão ver Oliveira, 1997.

O terceiro ponto a ser apresentado pela autora diz respeito aos alunos da EJA pertencerem a determinados grupos sociais. Esses alunos, apesar de não terem nenhuma ou pouca formação escolar, conseguiram constituir família, participar de grupos sociais, como igreja, associação de moradores, sindicatos, movimentos sociais, entre outros. Essas pessoas conseguiram adquirir muitos conhecimentos nas suas relações sociais.

Esses três pontos relacionados pela autora contribuem para organizar procedimentos pedagógicos de ensino-aprendizagem, diretrizes curriculares para a EJA e principalmente organizar políticas educacionais para a EJA. Os estudos apontados pela autora demonstram que a modalidade de EJA necessita respeitar esses três conceitos para poder encaminhar bem os seus procedimentos. Se compararmos esses três conceitos aos principais problemas que a EJA enfrenta, teremos grandes chances de superar grande parte dessas defasagens. Este estudo contribui no sentido de não fazer uma análise de uma determinada área. Este estudo contribui ao considerar outros aspectos que não os relacionados à sala de aula. Essa análise demonstra que a EJA é uma modalidade que tem a maioria de seus problemas resultantes de problemas sociais extraescolares. As políticas e práticas de EJA devem levar em consideração todos esses fatos e buscar meios para superar suas principais dificuldades. Pesam nesse trabalho muitos fatores extraescolares que na maioria das vezes não são considerados por professores, escola e sistemas educacionais.

O segundo estudo, que auxilia a compreender e delimitar uma concepção de aluno da EJA é referente ao livro “Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática” de Suzana Schwartz. Nesse trabalho a autora estuda e analisa vários aspectos da EJA. Entre eles os conceitos de alfabetização; o contexto da alfabetização no Brasil; contribuições teóricas; os saberes e fazeres do professor e do alfabetizador; os invariantes didáticos, e finaliza com aspectos sobre a aula-lugar de ensino, aprendizagem e interação. A parte que cabe para contribuir com este estudo consta no capítulo 4: Os jovens e adultos analfabetos: quem são eles?

Schwartz descreve que ao longo da história foram feitas muitas representações bastante negativas a respeito das representações sobre os alunos e conceitos da EJA. Estas representações se constituem no senso comum dos indivíduos. Interpretações como as que descrevem que os analfabetos são incapazes para algumas tarefas são totalmente baseadas no senso comum. Outro exemplo apontado pela autora descreve bem essa visão.

> Desde a visão de que para alfabetizar jovens e adultos não precisa ser professor, basta saber ler e escrever, aos discursos utilizando frequentemente a expressão “chaga nacional” (analfabetismo não é doença!), que precisa ser

> "erradicada", percebem-se preconceitos que permeiam esse tema. Nesse sentido, concordo com Pinto quando afirma que não deveriam existir campanhas contra o analfabetismo. (SCHWARTZ, 2010, p. 62)

Constata-se que ao longo do tempo as ações para atender a EJA não tiveram efeitos realmente concretos. Conforme a citação de Schwartz, Pinto afirma que deveriam ocorrer ações intensas do Estado para dar instrução aos iletrados. Pinto,1994, faz uma afirmação importante ao ressaltar que o Estado deveria atuar sobre as causas sociais que causam o analfabetismo. As ações deveriam ser direcionadas para recuperar o grau de atraso do desenvolvimento do país. As ações vistas ao longo da história tiveram apenas resultados paliativos, quando não simbólicos.

Schwartz descreve na citação abaixo como as ações realizadas ao longo do tempo foram muito simplistas e paliativas.

> A concepção simplificadora do processo de educação de adultos tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente. Por isso, desenvolve a prática orientada apenas para a lógica do ensino, utilizando, muitas vezes, os mesmos procedimentos didáticos inadequados, empregados também por ensinar as crianças. Essa forma de ver a questão parece menosprezar o conhecimento do sujeito analfabeto, porque percebe a alfabetização de adultos como uma "retomada de crescimento mental de um ser humano que estacionou na fase infantil" (PINTO, 1994). Ela não considera o conhecimento prévio do alfabetizando, os saberes adquiridos através de sua história de vida, e ignora que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem na interação social, que não cessa pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto. (SCHWARTZ, 2010, p. 62)

Essas concepções negativas sobre os alunos da EJA e sobre a própria percepção do que é essa modalidade, são disseminadas na sociedade e podem ter uma influência negativa nas próprias concepções de EJA e na percepção que os alunos têm desse processo. É comum ouvirmos alguém dizer "seu analfabeto" quando quer ofender uma pessoa, ou ironizar dizendo "ele fez o Mobral". Para a autora, é importante "diagnosticar o conhecimento prévio dos aprendizes é uma das condições necessárias para a eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem (SCHWARTZ, 2010, p. 62)". Outras questões também são levantadas pela autora como: "Quem são esses aprendizes? Como vivem, o que pensam, o que fazem, por que resolveram voltar a estudar, ou, quem sabe, iniciar seus estudos?".

Responder a essas perguntar exige romper com a visão simplista que alguns têm sobre a EJA, abandonar a ideia de que os analfabetos são ignorantes. A autora aponta que é necessário ver os analfabetos como pessoas inteligentes, que "desenvolvem estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, vivendo, trabalhando e amando. (SCHWARTZ, 2010, p. 62)".

Para responder a essas questões, a autora nos leva a pensar por que os sujeitos analfabetos procuram ou desejam saber ler e escrever. “No caso da aprendizagem da leitura e da escrita, uma possibilidade desse sentimento do prazer seria o de perceber que está aprendendo e, consequentemente, de que é um ser capaz. Isso geraria a sensação da competência, o prazer (SCHWARTZ, 2010, p. 62)”. Esse desejo vai além do mero prazer citado no texto de Schwartz; apresenta que os entrevistados apontaram como necessidade da leitura e escrita saber pegar um ônibus, achar um endereço, escrever uma carta, ler a Bíblia, além de inúmeros outros exemplos. Essas são necessidades objetivas para um desejo subjetivo, de independência, autonomia. Esse desejo está contemplado de ações emocionalmente carregadas. As pautas de ação de um adulto analfabeto poderiam ser: “a) procurar uma escola; b) dirigir-se a ela; matricular-se; assumir seu desconhecimento, sua condição de analfabeto. (SCHWARTZ, 2010, p. 65-66)”. De que emoções estariam carregadas?:“a) da vergonha de expor seu não saber?; b) do medo de não aprender?; c)de sentimentos relativos à capacidade/incapacidade?; d) de merecimento?; e) de emoções positivas?; f) que tipo de antecipação de metas e objetivos conduzem estas emoções?. (SCHWARTZ, 2010, p. 65-66)”.

Para a autora, essas metas representam também o desconhecido, que está aliado ao medo, à insegurança, a crenças e expectativas pessoais e subjetivas. Schwartz aponta que, “conscientemente, os jovens e adultos analfabetos podem até saber que seria vantajosa essa aprendizagem, mas inconscientemente, desenvolvem mecanismos de defesa para não construí-la por medo do desconhecido, ou por não se sentirem capazes, por exemplo. (SCHWARTZ, 2010, p. 67)”.

> No ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, o professor e a professora precisam, portanto, considerar a existência desses medos e buscar estratégias para explicitá-los. Diante do explícito, é possível dialogar. A consciência do medo de não ser capaz de aprender pode ser o mais importante motivo, ou para se evadir, ou para vencer o medo e conseguir construir a aprendizagem, isso dependerá da intervenção do professor nesse sentido. (SCHWARTZ, 2010, p. 67-68)

Os medos não se restringem apenas aos alunos e também atingem os professores, que podem ter medo de ensinar. É necessário dar o espaço necessário para que estes medos sejam explicitados. Outro fator importante a ser considerado “são os conhecimento prévios que esses sujeitos geralmente trazem sobre o cotidiano da sala de aula e a representação social que possuem da escola (SCHWARTZ, 2010, p. 65-66)”. A autora aponta que muitos alunos esperavam encontrar no retorno uma escola no modelo tradicional, que já haviam conhecido

no passado. Muitos esperavam encontrar uma escola com fileiras de carteiras, e alguns não esperavam realizar atividades em grupo, e outros aceitaram com mais facilidade novas maneiras de aprender. Para muitos, aprender a ler e a escrever, era sinônimo de muita cópia, de cadernos cheios, de ditados, de riscos vermelhos no caderno, de aulas cansativas entre outras atividades, nas quais o professor era a autoridade e o aluno agia passivamente ao processo.

Schwartz (2010, p. 65) enfatiza que é necessário levar os alunos a acreditarem sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Essa nova maneira de pensar, principalmente por parte dos professores fez com que as aulas se tornassem diferentes do que os alunos já conheciam e esperavam encontrar. Descobriu-se cientificamente, segundo a autora, que se aprende articulando o prazer com o aprender. Assim o aluno suportará a sensação de medo, de insegurança, de crenças, quanto a ser capaz ou não de aprender. Se o aluno conseguir perceber as aprendizagens que está construindo, ele sentirá prazer nisso. "Se ele conseguir significar a aprendizagem, ele se sentirá capaz, e essas serão as situações que inibirão nesse sujeito o desejo de fugir, de abandonar a escola (SCHWARTZ, 2010, p. 65-66)". Despertar a aprendizagem é, para a autora, uma ação que precisa ser desenvolvida, construída, retroalimentada e articulada com os processos de ensino e aprendizagem. É preciso que o alfabetizando perceba para que serviria, qual seria o uso desse conhecimento na vida daqueles sujeitos.

Em relação à motivação dos alfabetizandos jovens e adultos, é importante lembrar que para apreender a ler e escrever é preciso repetir, a fim de enfatizar que a meta positiva não é óbvia, nem é óbvio o custo que essa aprendizagem pode ter para alunos e alunas. Schwartz, 2010. A autora, ao citar Freud, 1976, descreve que o ser humano é movido pelo princípio do prazer, e também pelo instinto de vida e de morte. Estes princípios precisam estar na base para a construção do desejo de aprender a ler e a escrever. Fatores como o que o aluno vai ganhar? Que tipos de prazer o ensino pode lhe proporcionar? São fatores que são levantados a respeito do interesse dos alunos. A autora aponta alguns aspectos para mudar o quadro levantado.

> a) Enxergar os alfabetizandos como são, sujeitos inteligentes, que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita;
> b) Considerar que esses sujeitos chegam à sala de aula com conhecimentos já construídos sobre a escrita;
> c) Reconhecer a necessidade de diagnosticar cientificamente estes saberes, bem como os motivos que levariam esse sujeito adulto e analfabeto a querer/necessitar aprender a ler e escreve;

> d) Considerar também que estes sujeitos geralmente já vivenciaram tentativas de aprende e fracassaram. Este fracasso pode ter desencadeado o medo de não ser capaz de aprender, encaminhado para o sentimento de desamparo aprendido. (SCHWARTZ, 2010, p. 77)

Os alunos chegam às escolas e às salas de aulas com uma representação social simbólica arcaica e superada dos processos de ensino-aprendizagem esperando aulas com cópias nos seus cadernos, ditados, atividades sem sentido e significado, cansativas. Ao superar essa visão retrógada, o aluno deve ser levado a compreender esse novo processo. Para tal intento é necessário preparar um novo professor-alfabetizador. Assim Schwartz (2010), o define:

> a) Reflita criticamente sobre seus conceitos pessoais em relação ao sujeito analfabeto;
> b) Considere a necessidade de significar a aprendizagem da leitura e da escrita para este sujeito, não acreditando ser este significado óbvio e desnecessário de ser explicitado;
> c) Dê voz aos sujeitos, oportunizando diariamente situações em que expressem seu conhecimento, metas, expectativas, percepções sobre avanços ou não, reconhecendo seus medos, dialogando com eles, desenvolvendo estratégias para superá-los;
> d) Corporifique as palavras pelo exemplo, tendo consciência de que as palavras a que faltam a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. (SCHWARTZ, 2010, p. 67-68)

Essas novas práticas docentes possibilitam, segundo a visão da autora, um novo caminhar no processo ensino-aprendizagem. É viável que qualquer professor que conduza seus trabalhos no sentido de levar seus alunos a pensarem criticamente sobre seu estar no mundo estará avançando na superação de uma pedagogia tradicional e bancária. Essa possibilidade ajudará os alunos a entenderem esse novo processo de alfabetização e educação na EJA. A leitura e a escrita terão outro significado para o aluno, avançando nas possibilidades de utilizá-la no mundo, superando a visão mecânica. Se os professores encaminharem as atividades diárias possibilitando aos alunos o espaço e tempos necessários, estes se sentirão mais à vontade e autônomos no processo de ensino-aprendizagem, e os resultados certamente serão melhores. Ao poderem opinar, participar, contribuir com sua aprendizagem, estes se sentirão mais seguros, e certamente a evasão e exclusão escolar serão menores, possibilitando avançar na superação do analfabetismo e da exclusão escolar.

Após explanar sobre os dois textos apontados inicialmente, é possível tirar algumas conclusões que aproximam os dois estudos descritos. O primeiro texto busca identificar quem é o aluno da EJA, dando algumas características que marcaram esse grupo social durante

várias décadas da nossa história. Superou-se a visão mais antiga que retrata o aluno da EJA, como o migrante que procura os grandes centros urbanos. A EJA não atende mais exclusivamente aos adultos que foram excluídos da escola e passa a abranger os jovens idosos. Essa inclusão incorpora uma nova demanda de alunos: os jovens que na sua maioria passaram pelos bancos escolares e após muitos problemas socioeconômico abandonaram as escolas; os idosos, que são resultado de um longo e histórico processo de exclusão social, aumentam ainda mais essa demanda. Oliveira demonstra no seu trabalho uma enorme preocupação com a forma como esses alunos são caracterizados e aborda três aspectos nos seus estudos. Entre eles está a noção de que os alunos da EJA não são crianças, apesar da maioria dos programas trazerem para o trabalho pedagógico metodologias e ambientes totalmente infantilizados. Outro aspecto levantado é a exclusão da escola que esses grupos sofreram ao longo de suas vidas. Apenas uma pequena parte da população conseguiu acessar e continuar seus estudos nos sistemas educacionais. E, por último, a representação de que essas pessoas pertencem a determinados grupos sociais. Eles têm suas vidas constituídas e trazem ao longo da sua vida muitos conhecimentos, que devem ser respeitados no processo pedagógico, independentemente do nível de escolarização que estão.

O segundo estudo apresentado buscou identificar características sobre os alfabetizandos e alunos da EJA, além das características dos alfabetizadores e professores da EJA. Entre as principais considerações do trabalho estão as formas de como os alunos veem a escola, e quais os motivos que levaram esses alunos a não terem acesso à escolarização, além de muitos problemas que impediram a continuidade dos estudos. A autora aponta que os alunos estão carregados de medos devido às experiências negativas que tiveram nas escolas; também sugere como os professores devem agir para trabalhar a superação desses medos. É destaque no trabalho o empenho da autora em descrever que o professor deve valorizar a carga de conhecimentos e experiências que o aluno traz da sua vida fora da escola. Esses conhecimentos não devem ser desconsiderados, mas sim aproveitados durante o processo de ensino-aprendizagem.

As duas propostas em questão oferecem embasamento teórico para compreender qual é a demanda que a EJA atende e quais foram os principais impedimentos que levaram os alunos a essa condição. Outro aspecto relevante é compreender em que chão estamos pisando, ou seja, com qual demanda estamos trabalho, e quais as suas reais necessidades. A EJA é um campo da educação que incorpora na resolução de seus problemas fatores extraescolares. Portanto, conhecer o aluno, sua bagagem cultural e seus desejos em relação à escola são fatores fundamentais para poder realizar uma educação de qualidade. Somente por meio do

conhecimento sobre o aluno, de práticas bem constituídas e planejadas poderemos avançar para acabar com a exclusão social e escolar. E, por último, deve-se constituir um sistema educacional e programas de EJA que caminhem para a superação do analfabetismo e exclusão social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste trabalho de pesquisa analisar as políticas educacionais aplicadas à alfabetização de jovens e adultos, principalmente no que se refere às ações do Programa Paraná Alfabetizado como uma política de Estado para superar o analfabetismo e encaminhar os alfabetizandos para as outras modalidades da educação básica. Optou-se pelo recorte de estudo entre os anos de 2004 e 2012 devido à data de criação do Programa Paraná Alfabetizado em 2004, já que este é um segmento financiado pelo Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003. O PPA é uma das ações do governo estadual para atender a uma população que historicamente foi usurpada do direito à educação escolar. O programa em análise tem formato próprio, o qual segue algumas diretrizes do PBA. O PPA tem abrangência no estado do Paraná e atua em quase todos os municípios do estado.

O objetivo que norteou este trabalho foi o de analisar o PPA como uma política educacional, identificando suas principais diretrizes, seus objetivos, implementação, ações e resultados. Para implementar esta pesquisa houve embasamento na estrutura Política e organizacional do PPA no estado do Paraná e como exemplo de alguns resultados a ação do programa na cidade de Foz do Iguaçu. As análises demonstraram que o PPA possui diretrizes generalistas e vagas sobre a estrutura do programa e sua forma de atuação.

A pesquisa buscou encontrar dados, informações, elementos para compreender o formato do PPA, a fim de constituir respostas para identificar um caminho que leve à superação do analfabetismo no Brasil. As principais preocupações das discussões eram de identificar as diretrizes, recursos, formação continuada dos professores, encaminhamento do currículo, e outros elementos que pudessem contribuir para o entendimento do PPA.

Na introdução descreveu-se a necessidade de se discutir a EJA devido à falta de embasamento teórico nesse campo da educação. A procura, em Foz do Iguaçu, por turmas que atendessem a EJA na alfabetização ou turmas da educação básica se tornou um problema devido à falta de atendimento. A negligência no atendimento a essa demanda da população se tornou algo sério em todo o Brasil. A falta de organização desse grupo de pessoas faz com que a modalidade seja historicamente excluída do sistema educacional. As turmas de alfabetização ou de EJA Fase I e II são raras, e as turmas que foram formadas nos últimos anos têm poucos alunos devido aos altos índices de evasão e repetência. Esses fatores demonstram muito bem como a modalidade é tratada pelos organismos públicos responsáveis pelo sistema educacional. Esse descomprometimento com a modalidade exige um estudo mais aprofundado de como o PPA está organizado e em quais pontos ele deve ser reestruturado.

Outro fator importante apontado na introdução foi a dificuldade de encontrar aspectos teóricos a respeito da EJA; falta de bibliografia que dê embasamento teórico aos gestores dos sistemas, coordenadores e professores, além da falta de dados concretos sobre como andam os índices de analfabetismo e pessoas que estão fora da escola. Para finalizar essa introdução aponta-se que o analfabetismo não é um problema apenas da educação; contempla inúmeros problemas sociais que conduzem a essa condição de excluídos da escola.

No segundo capítulo é realizada uma abordagem sobre os indicadores sociais do Brasil nos últimos anos sobre o analfabetismo, a distribuição de renda e as condições sociais, levando em consideração as diversidades econômicas, de gênero e distribuição geográfica. Este estudo tem como base o Censo de 2010 e utiliza o documento "Censo Demográfico – Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio, (IBGE, 2011)". O documento aponta que a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade reduziu de 13,63% em 2000 para 9.6% em 2010. Percebe-se que ocorre percentualmente uma diminuição no número de analfabetos, mas que a população brasileira vem crescendo nas últimas décadas, o que não é animador, já que a diminuição do percentual vem acompanhada de um aumento no número real de pessoas analfabetas.

Outro dado importante a ser considerado nos indicadores sociais é a porcentagem da população de negros e pardos em comparação com a população de brancos. No censo, o percentual de analfabetos entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%), era, em 2010, quase o triplo dos brancos (5,9%) (IBGE, 2011, p. 1). Esses dados são importantíssimos porque é mais um estudo que demonstra as nossas desigualdades sociais. A nossa formação histórica foi marcada pela escravidão e divisão social de classes. Após o fim da escravidão, a população negra e parda sofreu com a falta de acesso aos direitos sociais e bens materiais. No grupo de 15 anos ou mais o percentual era de 9,6% em 2010. Nesse grupo etário os pretos e pardos tiveram os percentuais de analfabetos de 14,4% e 13,0% contra 5,9% dos brancos, principalmente nos municípios de menor porte. O analfabetismo na população preta de 15 anos ou mais chegou a 27,1% nos municípios com até 5.000 habitantes, 28,3% nas cidades entre 5.001 e 20.000 habitantes, caindo para 24,7% nos municípios entre 20.001 e 50.000 habitantes.

Além desses fatores, o grande território de nosso país fez com que o Brasil desenvolvesse uma enorme diferença social conforme a região geográfica. As regiões mais pobres são as regiões Norte e Nordeste. Na região Nordeste, os números chegam a ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade que não sabem ler e escrever. Na região Nordeste, o índice de analfabetismo reduziu de 32,6, em 2000, para 24,3%, em 2010, e 65 % dos

analfabetos eram pessoas maiores de 60 anos de idade. O Censo 2010 detectou que a incidência de pobreza era maior nos municípios de porte médio (10 mil a 50 mil habitantes), independentemente do indicador analisado (IBGE, 2011, p.2).

Os indicadores sociais apresentam que as principais dificuldades esbarram na falta de recursos financeiros, gestores com formação adequada, diretrizes curriculares que atendam às reais necessidades das regiões, políticas nacionais e estaduais que apoiem os municípios na formulação de políticas educacionais e sociais.

Independente das dificuldades, o Censo 2010 indica nos índices que, apesar das dificuldades, ocorreu ampliação no atendimento ao ensino fundamental e médio. Os dados apontam que na faixa etária entre 15 e 24 anos os índices chegaram muito próximos da universalização, 94,2% em 2000, para 97,5% em 2010. Um fator a ser considerado, que não está nesses índices, é de que eles não apontam a continuidade dos estudos dos alunos. Quando se verificam os índices nas faixas etárias mais elevadas, percebe-se que os índices de pessoas que abandonaram a escola ou não continuaram seus estudos acabam sendo mais elevados[23]. Segundo os Indicadores Sociais Municipais, os índices de analfabetismo nos municípios com até 5 mil habitantes são menores que nos municípios de médio porte. Os indicadores apontam também que "dos 1.304 municípios brasileiros com taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25%, 32 não ofereciam o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria deles no Nordeste (IBGE, 2011, p.3)".

Além dos indicadores sociais, o segundo capítulo traz uma retrospectiva dos aspectos históricos que marcam a EJA no Brasil. Neste sentido, o subtítulo traz uma abordagem das primeiras discussões que ocorreram no campo do que hoje é chamado de modalidade de educação de jovens e adultos e que antes era entendida como educação de adultos e, em outras épocas, como supletivos, além de outros nomes. As primeiras ações desenvolvidas na educação de adultos começam com a nossa colonização: a educação ofertada pelos padres jesuítas. Essa prática não tinha nenhum foco além da pacificação e catequização. Uma das primeiras preocupações com a educação partiu de Rui Barbosa em 1822, salientando a miséria do ensino. As principais discussões abrangiam questões como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, que até aquele momento atendia a uma pequena parcela da população.

[23] Para análise dos dados verificar o Censo da Educação Básica 2009 realizado pelo MEC; e 3°Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação 2003.

Após esse período, o momento que mais contribuiu para chamar a atenção aos analfabetos diz respeito à questão dos votos destes. Eles foram considerados incapazes de exercer tal direito de cidadania. Essa questão foi o ponto divisor entre a educação popular e a educação de adultos. Um dos principais motivos era aumentar o quadro de pessoas alfabetizadas e que poderiam votar. A educação popular era compreendida como a educação ofertada à população em geral, gratuita e universal, abrangendo a grande massa de iletrados. A educação de adultos era parte da educação popular. A diferenciação entre as duas formas de educação abriu campo para alguns teóricos começarem a exigir maiores esforços na educação de adultos.

No início do Século XX ocorreram muitas transformações sociais, como na economia e as guerras mundiais. Essa conjuntura social, política, econômica traz à tona muitas discussões a respeito da educação. O avanço dos estudos na psicologia e a preocupação em preparar mão-de-obra especializada levantaram muitas questões a respeito do formato da educação ofertada à população em geral. No início deste século o Brasil iniciou um processo de industrialização e muda suas relações econômicas. Ocorreu juntamente uma forte migração do campo para os espaços urbanos. Dessa forma, aumentam as reivindicações por educação e preparação de mão-de-obra especializada. Em 1925 ocorre a Reforma João Alves, que implementou o ensino noturno para jovens e adultos. Em 1930 ocorreram os primeiros esforços de organismos sociais e civis contra o analfabetismo, mas sem muito efeito concreto. A educação passou a ser ligada ao desenvolvimento do país e o analfabetismo foi encarado como um impedimento do crescimento nacional.

Em 1945 foi criado o Fundo Nacional de Educação Primária, que deu novos rumos à educação das massas e que incluía nas suas ações a educação de jovens e adultos, mas sem muitos resultados efetivos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, vieram à tona as discussões sobre a educação das massas e a organização popular e vários segmentos, como o estudantil, o partidário e o religioso.

Souza (2007), ao citar Gadotti, nos dá uma noção de como a educação de adultos estava próxima à dos anos quarenta.

> Até os anos de 40 a educação de adultos era concebida com uma extensão da escola formal (...) na década de 50 duas são as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como educação libertadora, como "conscientização" (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional) (...) na década de 70 essas duas correntes continuam. (SOUZA, 2007, p. 29)

Em 1947 foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, seguida em 1952 da Campanha Nacional de Educação Rural, que buscava conscientizar sobre a ajuda em questões locais. Já em 1957 foi criado o SIRENA, Sistema de Rádio Educativo Nacional. Em 1958 é lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral, sendo extinta em 1961. Outro instrumento significativo desta época foi o MEB – Movimento de Educação de Base que desenvolveu atividades na EJA através de um convênio entre o governo federal e a CNBB – Conselho Nacional dos Bispos do Brasil. No ano de 1967 o governo militar criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Também no ano de 1964 foi criada a Cruzada ABC. A partir de 1970 o ensino supletivo foi inserido no sistema regular de ensino. Os trabalhos são concomitantes ao do MOBRAL. Este trabalhava as primeiras séries e aquele atendia às séries seguintes. O MOBRAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar. Em 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Neste evento foi levantada a real situação do número de analfabetos no mundo, os altos índices de evasão escolar e a falta de acesso à escola para maior parte da população mundial. Com a Constituição Federal de 1998 ficou estabelecida no Art. 208 "a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria". Em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, na qual EJA é tratada na Seção V como uma modalidade especial de educação. Em 2000 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000. Em 2001, como exigência da Constituição, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE. No ano de 2003 o governo federal criou o Programa Brasil Alfabetizado, que busca o aumento da escolarização dos cidadãos, colocando a educação como um direito subjetivo e acessível a todos. Além desse programa, foram realizadas várias parcerias e cooperações entre o governo federal e organismos públicos e privados, como, por exemplo, os Programas Alfabetização Solidária (Alfasol), Paraná Alfabetizado, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (Mova-SP), os Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAS), entre outros.

Além dos principais acontecimentos que marcaram a EJA ao longo de sua história, o segundo capítulo traz à tona uma reflexão a respeito das políticas públicas para a alfabetização de jovens e adultos. Este subtítulo refletiu sobre as principais ações que ocorreram na EJA no aspecto alfabetização. As principais mudanças que ocorrem na EJA

iniciam-se com a Constituição Federal, que delimita que a educação nacional deve ser ofertada a todas as pessoas independente da sua idade, inclusive àquelas que não iniciaram ou concluíram na idade apropriada. Outro aspecto importantíssimo foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que passa a tratar a EJA como uma modalidade especial de educação. Sobre a alfabetização, a principal ação do Governo Federal nas últimas décadas foi a criação do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, em 2003. O Governo do Paraná aderiu ao PPA no ano de 2004 e criou o Programa Paraná Alfabetizado – PPA.

Para finalizar o Segundo Capítulo realizaou-se uma apresentação sobre o formato do PBA, apontando suas principais diretrizes e formato. O Programa Brasil Alfabetizado é realizado desde 2003. Atualmente o Brasil Alfabetizado está presente em 1928 municípios e já alfabetizou 12 milhões de pessoas. Tem como objetivo a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Segundo o MEC, o programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. Desse total, 90% localizam-se na região nordeste. Podem aderir ao Programa Brasil Alfabetizado as prefeituras municipais e as secretarias estaduais de educação. ONGs e entidades civis ou privadas não podem aderir diretamente ao MEC. A cada novo ciclo é obrigatório o preenchimento do Termo de Adesão. Os professores devem ser preferencialmente da rede pública. Eles são remunerados através de bolsa de R$ 250,00 por turma ou R$ 275,00 para aqueles que tenham alunos com necessidades especiais. O PBA atendeu 9,9 milhões de jovens e adultos desde sua criação até 2003. “Naquele ano, a União aplicou R$ 245,8 milhões” e em 2009 “cerca de 2 milhões de alfabetizados devem ser atendidos.” (MEC, 2012).

São objetivos do PBA superar o analfabetismo, universalizando a alfabetização e a continuidade dos estudos até os níveis mais elevados de estudo, além de universalizar o ensino fundamental em parcerias com os demais níveis de governo. Um dos principais meios de ação do PBA é transferir recursos aos sistemas e programas que se cadastrarem ao sistema Brasil Alfabetizado, seja aos que aderirem ou o pagamento de bolsas a voluntários que nele atuem. São beneficiados pelo programa jovens e adultos com mais de 15 anos que não são alfabetizados, professores da educação básica dos sistemas que aderiram ao programa, professores não habilitados para o magistério. Além das parcerias com os estados, municípios e o Distrito Federal, também podem participar do programa entidades privadas sem fins lucrativos bem como instituições de Ensino Superior federais, estaduais, municipais e privadas, também sem fins lucrativos. Em 2007 foram incluídos nos itens de financiamento a

aquisição de material escolar, pedagógicos, alimentos, formação de coordenadores e professores. Entre 2003 e 2007 foram aplicados no programa R$ 675,6 milhões.

Desde o ano de 2007 que o Programa Brasil Alfabetizado vem trabalhando com dois focos centrais. O primeiro o atendimento aos jovens e adultos de 15 a 29 anos, e o segundo o atendimento à região Nordeste, que concentra 90% dos municípios com os mais altos índices de analfabetismo.

Pode-se concluir que o formato atual do Programa Brasil Alfabetizado não atende a todas as demandas que a EJA impõe à sociedade brasileira. A participação do Estado como mero financiador do programa impossibilita uma prática consolidada e duradoura. Percebe-se que a EJA na fase de alfabetização não está vinculada ao sistema educacional. A União praticamente repassa sua responsabilidade nessa modalidade ao invés de dividir com estados e municípios a parcela que cabe a cada um. Essa lógica de um Estado mínimo não contribui para superar os altos índices de analfabetismo que o país tem. Mesmo não analisando neste estudo o ensino regular pode-se perceber na bibliografia existente que o sistema educacional produz cada vez mais jovens, adultos e idosos analfabetos e que o principal programa para atender essa demanda não consegue na prática contribuir para a superação da condição atual.

É possível citar algumas conclusões oriundas das análises realizadas no segundo (capítulo?). Em primeiro lugar, que a formação histórica de nosso país foi marcada inicialmente por um forte processo de escravidão, o qual gerou uma forte discriminação da população negra e parda. Ao final desse processo, ocorrem uma enorme desigualdade social e exclusão social, que, apesar do tempo ainda não foram superadas. A divisão social que ocorre desde nossa colonização marcou o país com uma grande divisão social, na qual poucos tiveram acesso ao sistema escolar, o que criou uma grande massa de iletrados e excluídos da escola. Esse fator gerou um enorme índice de pessoas analfabetas. Durante o processo de formação histórica do país, pouco se fez a respeito do atendimento a essa demanda e muito do que foi feito foi realizado por movimentos sociais não ligados aos governos. As campanhas de alfabetização e programas de alfabetização atenderam a uma pequena parcela dos altos índices de analfabetos do país. Podemos concluir que ao longo de nossa história a EJA foi tratada de forma marginalizada, sempre com políticas compensatórias de atendimento.

O terceiro capítulo do presente trabalho trata do Programa Paraná Alfabetizado - PPA. Esse programa veio a ser elaborado a Partir da criação do Programa Brasil Alfabetizado - PBA. O Programa Paraná Alfabetizado é realizado pelo Governo do Paraná, por meio da Secretaria Estadual de Educação, em parceria com o MEC/SECAD, ligado ao Programa

Brasil Alfabetizado. Os trabalhos ocorrem em conjunto com a Associação dos Municípios do Paraná (AMP) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de parcerias com as prefeituras municipais e organizações governamentais e da sociedade civil. O PPA tem como objetivos universalizar a alfabetização de jovens, adultos e idosos, buscando acabar com o analfabetismo, garantir o acesso à leitura e à escrita, respeitando a diversidade sociocultural, possibilitando condições de continuidade dos estudos, buscando parcerias com as secretarias municipais de educação para acessarem a EJA Fase I. O programa busca respeitar a proximidade das residências dos alfabetizandos, o trabalho, o tempo e realidades, bem como constituir acervo bibliográfico voltado à EJA. Também tem como foco garantir aos alfabetizandos o acesso às demais políticas e benefícios dos serviços sociais públicos.

Um aspecto relevante do programa diz respeito à compreensão do que é alfabetização. O programa entende que a pessoa está alfabetizada quando lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades; participa de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada; expressa criticamente sua reflexão acerca da realidade em que vive; lê e compreende matemática. Segundo o IBGE (2000), na região sul do país a média de analfabetismo é de 7,7%, estando o Paraná com o maior índice (9,5%). Comparado a Santa Catarina (6,3%) e Rio Grande do Sul (6,7%), o Paraná está na 7ª colocação de analfabetismo no país, com cerca de 540 mil analfabetos, totalizando 7,1 % da população (SEED/PR, 2000).

O período de alfabetização é de 8 meses, em 320 horas, em 10 horas semanais. É levado em consideração o planejamento pedagógico de temas geradores organizados pelos alfabetizadores e alfabetizandos, conforme as especificidades do público e localidades. As turmas são formadas ao longo do ano por meio de chamamento público de alfabetizadores e alfabetizandos.

Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Paraná entre os anos de 2004 e 2007 foram atendidos respectivamente 24.624, 46.966, 60.000, 100.000 alfabetizandos, em mais de 399 municípios.

Ocorre também, sistematicamente, divulgação permanente das ações do programa através da televisão, rádios, cartazes, caminhadas, entre outros meios de comunicação. Os alunos também são identificados através dos programas sociais como o PRONAF, Programa

Nacional da Agricultura Familiar, Programa Leite das Crianças entre outros. São realizadas visitas nas casas das pessoas não alfabetizadas para convidá-las a estudarem.

Sobre os alfabetizadores, o programa acessa os docentes por meio de seleção pública por editais organizados pela SEED-PR. Os critérios de seleção priorizam professores das diversas áreas do conhecimento que atuem nas redes públicas estaduais e municipais da educação ou docentes com qualquer habilitação nas várias áreas de conhecimentos, com ou sem vínculo com as redes públicas de educação.

O acompanhamento pedagógico das turmas acontece através de reuniões semanais ou quinzenais de formação continuada, organizadas e desenvolvidas pela coordenação local, além de visitas semanais e quinzenais da coordenação local para manter contatos com os alfabetizadores e alfabetizandos.

O acompanhamento pedagógico das turmas de alfabetização acontece através de reuniões semanais e/ou quinzenais de formação continuada sendo organizadas e desenvolvidas pela coordenação local, com carga horária de 8 horas/mês, além de visitas semanais ou quinzenais da coordenação local para estreitar o contato com os alfabetizadores e alfabetizandos.

A avaliação dos alfabetizandos acontece de forma diagnóstica e processual, conduzida através de produção de texto durante o processo de aprendizagem. Além dos textos dos alfabetizandos, os alfabetizadores produzem um parecer acerca do seu desenvolvimento, contemplando aspectos da oralidade, leitura, escrita, envolvimento no espaço de alfabetização, uso social da escrita e participação em outros espaços sociais.

A segunda parte do Terceiro Capítulo trata das concepções do PPA. Para Marins (2010), dois compromissos direcionam os trabalhos do PPA: compromisso político e compromisso humano. O primeiro descreve que há uma população historicamente excluída da escolarização, no qual o domínio da escrita e leitura tem um significado muito amplo do que decodificar palavras e representa minimizar o grau de exclusão social. O segundo busca possibilitar a integração, socialização e valorização do sujeito e sua história, viabilizando a convivência e a partilha de sonhos e de ideias, promovendo a autoestima, considerando a educação como um direito humano. Marins ainda destaca que o PPA é norteado por três concepções: a valorização dos conhecimentos trazidos pelo sujeito, o aprendizado significativo e não meramente técnico e, terceira, a concepção de uma educação libertadora.

Além dessas concepções, o autor afirma que é importante considerar o planejamento, o tema gerador, a avaliação e o portfólio.

Percebe-se na análise de Marins uma forte influência das categorias dos movimentos populares e sociais das décadas de 40 e 60, quando ocorreu uma forte valorização do alfabetizando como sujeito da aprendizagem. Quando o autor descreve que o PPA deve ser norteado pelas concepções de compromisso político e compromisso humano, ele está valorizando a prática dos pressupostos de Paulo Freire, que continham nas suas propostas uma enorme valorização dos sujeitos, e a educação era fortemente envolvida em suas discussões pela política. Assim os sujeitos são elementos importantes na própria formação, que é carregada do conceito de política. A constituição dos temas geradores é outro fator que nos leva aos aspectos teóricos de Freire. Os temas são constituídos em grupo, com a participação de alfabetizandos e alfabetizadores. As próprias formas de avaliação e portfólio nos dão as características de que o processo ensino-aprendizagem é diferente e leva em consideração toda a carga de conhecimentos e bagagem cultural que o aluno traz para a escola.

Pode-se concluir que pelo menos no documento do PPA as diretrizes caminham para a educação libertadora e democrática, que encaminha teoricamente os alunos à emancipação e a um olhar crítico da sociedade. Diferentemente desta exposição, ver-se-á mais à frente quais são os problemas enfrentados nas práticas dos coordenadores e alfabetizadores por todo o estado do Paraná.

Continuando as análises sobre os princípios do PPA, verifica-se com Farias o campo das políticas públicas para a EJA. Ela considera, em sua análise, referenciais teórico-metodológicos, políticos, filosóficos, históricos e educativos que estiveram presentes na trajetória da luta dos movimentos sociais e populares inseridos no campo da Educação Popular. Para a autora, a EJA foi concebida como prática política construída nas lutas sociais e movimentos populares. Ao citar Freire, descreve que a EJA se direciona para a educação popular na medida em que busca algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Uma das principais características dessa forma de educação diz respeito à superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico.

A negação do direito à educação começa a ser superada com a Constituição Federal de 1988. A EJA foi vista como um direito. Ela prescreve a educação como um direito fundamental a todos os cidadãos. Com a formulação da LDBEN, a EJA é vista como uma modalidade especial de educação. Cada nível de governo tem a sua responsabilidade. Os municípios devem ofertar o Ensino Fundamental, os estados o Ensino Médio e, a União, esta deve prestar assistência técnica e financeira a ambos.

Ao analisar os indicadores sociais, o histórico da EJA, os programas PBA e PPA, verificam-se algumas situações que se repetem independentes do período e dos programas. A

maioria dos programas procura diminuir o tempo de trabalho dos programas de alfabetização em relação aos cursos regulares; os educadores nem sempre têm formação acadêmica adequada e em alguns casos não têm nenhuma formação docente; o pagamento dos alfabetizadores ocorre através de bolsas e não há concursos para contratação de professores; muitos recebem ajuda de custo, bolsa e ajuda de custo; as salas que deveriam ser de aula muitas vezes são espaços de igrejas, associações, entre outros, não são apropriados para encaminhar os estudos com os alfabetizandos; muitos programas e ações de alfabetização não têm continuidade, não ocorre uma política de Estado, muda o governo, muda o programa; há uma variação muito grande de propostas político-pedagógicas. Essas condições e muitas outras não citadas descrevem que a EJA é tratada como algo à margem do sistema educacional.

É possível, a partir dessas afirmações, dizer que é fundamental o papel dos educadores na compreensão, diferenciação e defesa de projetos e programas para a EJA; ter clara a concepção de EJA, claros os papéis do Estado e de cada segmento no sentido de garantir o direito à educação.

O terceiro subtítulo a respeito do Capítulo sobre o PPA diz respeito a contextualização do programa. Segundo a SEED/PR as ações estão em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e com as Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná. Estes documentos definem como centro das ações os educandos, "considerando sua diversidade de perfis, tempos, relação com o mundo do trabalho e da cultura, e norteando a direção político pedagógica do Programa Paraná Alfabetizado". (SEED/PR, 2011)

O programa iniciou suas ações em agosto de 2004, e até o ano de 2009 foram atendidas 368.047 pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas, em 23.147 turmas, nos 399 municípios. Organizando essas ações foram necessários 3.302 coordenadores locais nos 32 Núcleos Regionais de Educação. No ano de 2007 foram atendidos quase 100 mil alfabetizandos, em 5 mil turmas, em 399 municípios do Paraná. (SEED/PR).

Segundo dados da SEED-PR, até o primeiro semestre de 2010, 34 municípios foram considerados como territórios livres do analfabetismo, e 123 municípios são considerados alfabetizadores, em que as taxas de analfabetismo foram reduzidas em até 50% ou mais, entre 2004 e 2009. Em 1993 o Paraná contava com 730.774 analfabetos, 12,5% da população; em 2000, 649.000, 9,5% da população. Em 2003 o estado estava na 16ª posição entre os 24 estados brasileiros, com 569.358 analfabetos, ou 7,8% da população. Em 2009, publicou-se

Pesquisa Domiciliar por Amostragem Domiciliar, realizada em 2008. Segundo a mesma, o Paraná apresentava 529.000 pessoas não alfabetizadas ou 6,5% da população.

Percebe-se inicialmente que ocorre uma variação muito grande no número de pessoas não alfabetizadas que fizeram parte do programa entre os anos de 2004 e 2011. Entre 2004 a 2007, observa-se crescimento no número de pessoas atendidas e, em 2008, ocorre uma diminuição significativa, reduzindo de 91.147 alfabetizandos para 66.858 e a partir ocorre uma variação muito grande até chegar a uma redução drástica em 2009, chegando a 35.622 pessoas alfabetizadas. Ao se totalizarem todos os alfabetizados atendidos entre 2004 até a previsão para 2012, chega-se à soma total de 524.298 pessoas matriculadas. Esses números são muito pequenos se for considerado o estado. É importante lembrar de que muitos dos alunos são rematriculados de uma edição para outra, ou seja, o aluno não consegue ser alfabetizado em uma edição e é rematriculado na edição seguinte. Então se observa que o programa acaba não atendendo às necessidades dos alfabetizandos, e o trabalho acaba se repetindo, gastando recursos, tempo, e até mesmo levando o aluno a abandonar seus estudos, porque o programa não atende suas expectativas.

No portal da SEED/PR observa-se que em 1993 o Paraná contava com 730.774 pessoas não alfabetizadas, o que corresponde a 12,5% da população total paranaense com 15 anos ou mais, conforme o PNAD, 1993. Em 2000, havia 649 mil pessoas não alfabetizadas, correspondendo a 9,5% da população paranaense com 15 anos ou mais, conforme IBGE, 2000. Em 2003, o Paraná estava em 16° lugar na posição de analfabetismo entre todos os estados brasileiros, possuindo 569.358 pessoas com 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, correspondendo 7,8% da população paranaense com 15 anos ou mais, segundo dados da PNAD, 2003. Os dados do IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostragem domiciliar no ano de 2008, divulgada em 2009, apontava que o Paraná concentrava cerca de 529 mil pessoas não alfabetizadas, correspondendo a cerca de 6,5% da população com cerca de 15 anos ou mais, o que representa um resultado significativo, expressando também os resultados do Programa Paraná Alfabetizado.

O quarto subtítulo do Capítulo Terceiro diz respeito à resposta aos questionamentos feitos pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná. Nesse subtítulo são apresentadas as principais diretrizes sobre o PPA, conforme já apresentado no primeiro subtítulo deste capítulo. Para não repetir os pontos já abordados, apresentam-se a seguir as principais ideias da resposta ao ofício do TCEP.

Na resposta ao TCEP, a SEED apresentou as principais diretrizes do programa. No início é apresentada uma pequena apresentação do mesmo, seguida dos objetivos, explicando

a realidade do analfabetismo no Paraná, descrevendo qual a concepção de alfabetização, qual a dinâmica do programa, apresentando as principais metas e abrangência, explicando quais as principais estratégias de mobilização e parcerias, qual o perfil dos alfabetizadores, o papel das coordenações locais de alfabetização, formação inicial e continuada dos educadores, continuidade da escolarização em EJA Fase I e, finalizando, com o quadro de investimentos no período 2004-2008.

No ofício está clara a ideia de que deve ser atendido o maior número de pessoas analfabetas possível. Para o programa, a leitura e a escrita são vistas como um direito elementar para a cidadania. Esta tarefa vai além da leitura e escrita e deve caminhar no sentido de sensibilizar essa população a ingressar no mundo da escolarização.

Entre os principais objetivos do programa, foi apontado como resposta ao TCEP que o programa deve universalizar a alfabetização, buscando a superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação e respeito à cidadania, respeitando a diversidade sociocultural e a cultura popular. Outro objetivo é possibilitar condições de continuidade da escolarização, buscando parcerias com as secretarias municipais de educação para a EJA Fase I do Ensino Fundamental. Ressaltam-se no documento a importância de constituir acervo literário próprio para a EJA e de articular ações governamentais para garantir a alfabetização e o acesso às outras políticas de Estado, que buscam a superação da exclusão social.

O documento demonstra como está a realidade da EJA, descrevendo que existem 880 milhões de pessoas jovens e adultas analfabetas, sendo 2/3 de mulheres, conforme aponta a UNESCO, 2000. Já o Brasil ocupa a 73ª posição do analfabetismo no mundo. O Paraná apresentava, segundo o IBGE, 2000, um índice de 9,5% de analfabetismo. O estado ocupa a 7ª posição de analfabetismo entre os estados brasileiros, possuindo em 2010, conforme o ofício, 508 mil pessoas com 15 anos ou mais na situação de analfabetismo absoluto, o que chega a cerca de 6,5% da população paranaense, e 5,2 da população total do Paraná (PNAD, 2006, citação do Ofício). No Paraná, ¼ da população com 15 anos ou mais se inclui nos índices de analfabetismo funcional, com menos de quatro anos de estudos. Outro fator importante apontado pelo ofício é que 70% da população brasileira e paranaense não alfabetizada com 15 anos ou mais é formada por mulheres.

TABELA IX – Recursos gastos pelo governo federal e estadual na alfabetização no Estado do Paraná

ANO	RECURSO FEDERAL	RECURSO ESTADUAL
2004	R$ 2.264.534,50	R$ 227.626,00
2005*	R$ 4.448.455,42	R$ 1.531,08
2006	R$ 5.730.900,01	R$ 158.308,40
2007	R$ 37.026,13	R$ 14.413.266,64
2008	R$ 90.525,93	R$ 9.756.226,00

* No ano de 2005 os pagamentos dos Coordenadores Locais de Alfabetização foram realizados com recursos provenientes do Governo do Estado do Paraná. Tendo em vista que a Coordenação Local do Programa Paraná Alfabetizado era realizada por Profissionais do Quadro Próprio do Magistério, com suprimento de carga horária de 10 horas semanais recebendo valores distintos de acordo com o seu cargo e nível no Plano de Carreira do Magistério Estadual. (Ofício 1947/10 – GS/SEED, folha 13).

Pode-se perceber que do ano de 2004 a 2005 ocorre um aumento significativo dos recursos federais para atender ao programa e que no ano de 2007 os recursos caem drasticamente, tendo um pequeno aumento no ano de 2008. Inversamente a esse processo, no ano de 2004 o estado repassava uma quantia pouco significativa para o programa e que em 2005 a quantia é totalmente insignificante. A partir de 2006 ocorre um aumento nos recursos, que tem uma elevação substancial no ano de 2007 e uma redução importante no ano de 2008. Vemos na tabela que na mesma medida em que os recursos federais diminuem, os recursos estaduais aumentam. Este fato acontece, porque os recursos são repassados aos estados pelo Governo Federal.

No quinto subtítulo do Capítulo III são apresentados os resultados de um encontro realizado de 08 a 11/11/2010 em Faxinal do Céu. O evento avaliou o Programa Paraná Alfabetizado, o que resultou em um relatório síntese dos trabalhos nas várias oficinas realizadas pelos coordenadores do programa no estado do Paraná. Nos quatro dias do encontro, os coordenadores locais puderam discutir várias temáticas que norteiam o Programa Paraná Alfabetizado. As discussões dos grupos foram divididas em três dimensões: formativa, mobilizadora e gestora. Tais dimensões foram subdivididas em várias temáticas e delimitadas em vários títulos e, para cada um, foram apontados: a definição de cada temática; os dilemas encontrados; os limites com que se depararam; avanços que conseguiram e perspectivas que têm em relação a cada uma das temáticas; finalizando com as propostas que os grupos encaminharam durante as discussões. Para finalizar o terceiro capítulo são apresentados os

resultados do PPA na cidade de Foz do Iguaçu. No texto podemos perceber a formação do NRE de Foz do Iguaçu e os resultados alcançados na cidade pelo PPA. Inicialmente é apresentado um contexto histórico da formação da cidade e as peculiaridades da sua formação devido à forte migração que ocorreu a partir da década de 1970, com a construção da Itaipu, grandes obras como as pontes internacionais e o forte turismo de compras, além do turismo a pontos turísticos. Historicamente o processo de formação deste Município ocorreu de forma bastante brusca e rápida. "Cita-se como exemplo o fato, em apenas 21 anos (1970 a 1991), de a população deste Município ter crescido quatrocentos e sessenta por cento, vindo a habitar principalmente no meio urbano. Daí é possível prever os reflexos (positivos e/ou negativos) decorrentes desse brusco crescimento" (FOZ DO IGUAÇU, 1994, Introdução).

No NRE, a cidade de Foz do Iguaçu é a que tem o maior número da população analfabeta com idade superior a 15 anos. A população analfabeta de 10.771 está distribuída em todas as localidades da cidade e chega à porcentagem de 5,64% da população total. Esse número até se aproxima dos índices que consideram uma cidade livre do analfabetismo, ou seja, menor que 4%. Pode-se verificar na tabela que ainda falta alfabetizar 3.812 analfabetos para chegar a porcentagem estipulada. Também pode ser visualizado que foram atendidas 7.137 pessoas e alfabetizados 3.587. Esses números se tornam flutuantes, pois nem todos os alunos seguem para a Fase 1 e acabam retornando a situação de analfabetismo.

Verificou-se que em 2000 o município tinha 173.969 habitantes e uma população analfabeta de 15 anos ou mais de 13.007 pessoas. Nesse ano, o índice de analfabetismo chegou a 7,48%. Esse número é considerado alto, e Foz está longe de ser considerada uma cidade livre do analfabetismo. Já em 2010 o número de analfabetos chega a 10.771 e a projeção de analfabetismo considerada para 2011 é de 5,06%. Se for analisado o número de pessoas não alfabetizadas em 2000 e compará-lo ao do ano de 2010 verifica-se uma pequena diminuição de pessoas que foram alfabetizadas. Esse número foi reduzido em 2236 pessoas, o que pode ser considerado uma redução quase insignificante.

No Quarto Capítulo foram abordadas as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná. As DCE's/EJA foram formuladas de forma coletiva em várias reuniões pelo estado e sistematizadas em um documento no ano de 2006. Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam a nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública. As diretrizes expressam o esforço e o do debate dos professores, pedagogos e NRE's de todo o Estado, que culminou na constituição de um documento orientador do currículo para toda a rede pública estadual.

> O documento está estruturado em sete capítulos, iniciando com uma breve introdução aonde aborda as últimas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que a sociedade brasileira vem enfrentando e que nos últimos anos muitas pesquisas e trabalhos contribuíram para avançar na compreensão e atendimento a EJA. Destaca-se a importância do papel do Estado na formulação de políticas de educação e do empenho em especial do Estado do Paraná. Levando isso em consideração o Estado achou necessário delimitar de forma organizada reflexões e diretrizes curriculares para encaminhar os trabalhos em todo o Estado. Os debates aconteceram entre os anos de 2003 e 2005 em todo o Estado envolvendo o maior número de pessoas possível. Estas Diretrizes são destinadas aos educandos jovens, adultos e idosos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, de sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural, dentre outras.
> Considerando este perfil e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, foram definidos os seguintes eixos articuladores para a Educação de Jovens e Adultos:
> – a cultura,
> – o trabalho e
> – o tempo. (SEED/PR/DCE's/EJA, 2006, p. 16)

O segundo subtítulo do Capítulo Quarto aponta reflexões a respeito das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná. Estamos em um tempo de transição. Nas últimas duas décadas do Século XX foram formuladas algumas leis que buscaram reestruturar a EJA. No início deste novo século ocorreram muitas mudanças que trazem muitas perspectivas e incertezas a respeito dessa modalidade de educação. A EJA compreende um leque amplo de possibilidades e experiências educativas. As práticas em torno da EJA ocorrem por meio de ações do Estado e ações não governamentais, como universidades, associações, igrejas, entidades empresariais e trabalhadores. Normalmente esses programas e projetos têm orientações diversificadas e atendem a um público como grupos de trabalhadores do campo e indígenas, operários e trabalhadores informais, educadores e agentes sociais, sindicalistas, empresários, mães e pais de família, grupos da terceira idade, grêmios e militantes partidários. Esses grupos estão em busca de novos conhecimentos, aperfeiçoamento, acesso a bens culturais, além de novas tecnologias. A EJA é um campo da educação que envolve vários grupos sociais que estão excluídos da oferta de educação escolar. Ela deve expressar sua opção pelos grupos vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas.

O terceiro subtítulo do quarto capítulo faz uma abordagem sobre quem são os alunos jovens, adultos e idosos que a EJA engloba no seu atendimento. Para tal análise utilizam-se dois estudos. Ambos ajudam a compreender quem são os jovens, adultos e idosos analfabetos no Brasil, além de considerarem muitos campos e áreas da sociedade além do campo

educação. O primeiro é um capítulo de Marta Kohl de Oliveira, intitulado "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem" [24]. O segundo, a obra de Suzana Schwartz, no capítulo "Os jovens e os adultos analfabetos: quem são eles"[25].

Em seu trabalho Oliveira analisa a EJA como uma modalidade especial de educação. Essa modalidade trabalha com uma demanda que tem personalidade própria e traz muitas experiências de vida. A autora descreve que essas pessoas participam da produção de bens e materiais, e que a sua condição de escolarização, de não-alfabetizados não é percebida como um obstáculo de sobrevivência. A partir dessa análise é importante apontar algumas características gerais que distinguem os alunos da EJA e das demais pessoas que freqüentam o sistema escolar.

O segundo estudo que nos auxilia a compreender e delimitar uma concepção de aluno da EJA, referente ao livro "Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática" de Suzana Schwartz mostra o trabalho a autora, que estuda e analisa vários aspectos da EJA. Entre eles os conceitos de alfabetização; o contexto da alfabetização no Brasil; contribuições teóricas; os saberes e fazeres do professor e do alfabetizador; os invariantes didáticos e finaliza com aspectos sobre a aula-lugar de ensino, aprendizagem e interação.

Para concluir este trabalho de análise sobre a alfabetização de jovens adultos e idosos, e por que não dizer da EJA como um todo, apresentam-se de forma sucinta quais os principais problemas enfrentados por essa modalidade de educação.

Vivemos em um mundo com rápidas e intensas transformações desde o final do Século XX e início do Século XXI. A educação não está fora desse contexto e certamente faz parte da evolução ou estagnação dos conhecimentos da humanidade. A EJA compreende uma enorme gama de experiências educativas que a envolvem. Seus objetivos são muitos e o seu atendimento ocorre por meios governamentais e não governamentais. A EJA expressa um setor da sociedade que está em uma condição de vulnerabilidade, marginalizada socioecomicamente, excluída dos bens de consumo e de produção, e de uma enorme desigualdade educativa.

A EJA necessita de uma sistematização teórico-metodológica dos seus vários campos de atendimento, de se estabelecer de forma séria e objetiva um perfil mais aprofundado do aluno que atende, de um compreensão da realidade que este aluno vive e esta inserido para, a

[24] Capítulo Publicado no livro Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Vera Masagão Ribeiro (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

[25] Schwartz, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

partir daí, desenvolver ações pedagógicas concretas que atendam a todas as necessidades da modalidade. Uma das principais necessidades da EJA diz respeito à melhoria do atendimento quanto à definição de um conceito ampliado de alfabetização. Há uma enorme necessidade de romper com as velhas experiências aligeiradas de alfabetização e falta de continuidade nos estudos por parte dos alunos, que não recebem apoio e condições de seguirem no ensino fundamental e médio. Outro fator a ser considerado é proporcionar uma EJA que não esteja preocupada apenas com a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Não se deve reduzir a EJA a uma função meramente pragmática.

Ao romper com essas concepções ultrapassadas de EJA, deve-se caminhar para uma visão mais ampla, que considere as demais dimensões da educação, dentre elas o fortalecimento do sujeito como o principal objetivo da ação educativa, além de buscar o enriquecimento do indivíduo como pessoa. Assim, o sujeito passa a ser visto como consciente, crítico, pensante.

Essa visão não pode ser concretizada com os escassos recursos, diminuição de orçamentos, convocação de professores não qualificados, voluntários. Se for considerado que o PBA é um financiador de outros programas de alfabetização, chegar-se-á à conclusão de que inexiste uma política nacional voltada para a alfabetização na EJA. Analisando o PPA e os resultados apresentados nas tabelas e índices anteriores, observa-se que estamos longe de superar o analfabetismo no estado. Ao se considerar que muitos municípios do Brasil e o Paraná não têm políticas de alfabetização na EJA, e cursos apropriados para atender a alunos vindos da alfabetização, infere-se que estamos muito longe de resolver o problema do analfabetismo.

Para ajudar a responder a essa questão, Soares, 2001, descreve. “(...) a orientação das agências financiadoras internacionais, que priorizam políticas de atenção à educação primária infantil” optaram por incentivar políticas de universalização da educação básica na tentativa de superar o analfabetismo. Mas o problema central desse tipo de política está relacionado à questão de que ao mesmo tempo em que as novas gerações estão iniciando na educação primária, as pessoas analfabetas e excluídas da escola deixam de estudar. O grande objetivo das políticas das agências internacionais é continuar com a enorme exclusão dos sistemas educacionais.

Além das políticas voltadas à educação, a EJA demanda outras políticas de acesso aos bens sociais, como segurança, trabalho, saúde, previdência, alimentação, bens materiais, habitação, entre muitos outros. Ocorre que as pessoas que se enquadram na EJA estão na sua maior parte em situação de pobreza. Soares, 2001, ao citar Rivero, aponta cinco fatores como

expressões educativas de pobreza. O primeiro é o analfabetismo; o segundo fator são as oportunidades de estudo; o terceiro fator é a exclusão educativa como condição de acesso, permanência e eficiência; o quarto diz respeito às desigualdades dos próprios sistemas educativos. Há uma enorme desproporção entre os recursos investidos nos níveis mais elevados de educação. E o quinto fator é a situação docente.

Para finalizar este estudo é necessário definir alguns pontos que podem contribuir no caminho a superação do analfabetismo. Inicialmente deve-se encarar a EJA como uma preocupação constante. É necessário pensar a criação de espaços de debates e construção de saídas para os problemas da EJA. Deve-se valorizar essa modalidade educacional como parte do sistema educacional brasileiro em todos os sentidos: político, pedagógico, docente, financiamento, entre outros. É necessário construir saídas para que os sistemas educacionais nas três esferas de governo, que possa criar políticas de continuidade de estudos para os alunos da EJA. Também é preciso estudar maneiras de flexibilizar os cursos de EJA para atender às necessidades e condições dos alunos, além de incentivar pesquisas para atender aos problemas que a EJA nos coloca tanto no aspecto político quanto pedagógico. Se for possível encaminhar algumas dessas propostas, o caminho da superação do analfabetismo e exclusão escolar que ocorre na EJA estará começando. Para tanto é necessário aceitar e compreender a EJA como um todo, como um problema educacional, como uma dívida social.

REFERÊNCIAS

ALFASOL. Programa Alfabetização Solidária: aumento de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Censo Escolar 2000/2001, resultados comprovados pelo IBGE, impacto nos municípios e nas instituições parceiras, avaliação do módulo VIII. Brasília: Programa Alfabetização solidária, 2002.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Líber Livros, 2008.

BERNARDIM, Márcio Luiz. Educação do trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

BRASIL. **Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio.** Brasília-DF: MEC: INEP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução.** Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento.** São Paulo-SP: Ação Educativa: Brasília: MEC. 2001. (texto final de: Vera Maria Masagão Ribeiro).

BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA-HUBES, TEREZINHA DA CONCEIÇÃO. Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses). Conforme a NBR **14724:2005**

CRAIDY, Carmem Maria. Meninos de rua e analfabetismo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

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

FERRARO, Alceu Ravanello. História inacabada do analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

FOZ DO IGUAÇU. Anuário estatístico. Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. 1974-1979. Secretaria Municipal da Coordenação e Planejamento. 1994.

_____. WEBER, Darcilo. Foz em números: o mais completo banco de dados Estatísticos sobre o Município de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu; Grupo Camaleão, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALLIANO, A. Guilherme. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo-SP: Harbra, 1979.

GADOTTI, Moacir. MOVA, por um Brasil Alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 (Série Educação de adultos; 1).

_____. Artigo: Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil. Não consta data.

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

GONÇALVES, Jane Terezinha Santos. Alfabetiza Brasil: manual do educador. Curitiba: Módulo Editora, 2009.

IBGE. Indicadores Sociais Municipais: Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico. Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio. IBGE: Comunicação Social. 16 de novembro de 2011. Acessado em www.ibge.gov.br em 05/12/2012.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa, bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAYO, Peter. Gramsci, Freire e a educação de adulto: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Tradução de: Carlos Alberto Silveira Netto Soares).

MEC. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE n° 32 de 1° de julho de 2011. Estabelece orientações critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital: tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline. Org.; Sita Mara Lopes Sant'Anna (et al.) Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 4ª ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

NAZZARI, Rosana Kátia. Socialização política e construção da cidadania no Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2002.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. Loyola, São Paulo, 1973.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-PR, 2010. 156 p.

_____. Superintendência de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2006.

_____. Um dedo de prosa: livro do educador. Curitiba: SEED-PR, 2006. 201 p.

_____. Cadernos temáticos da diversidade: concepções e experiências na alfabetização jovens, adultos e idosos / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. – Curitiba: SEED–PR., 2010. – 123 p.

_____.SEED/PR. Cadernos temáticos da diversidade: concepções e experiências na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-PR, 2010. 123 p.

_____.SEED/PR. Relatório Síntese do Curso de Formação de Coordenadores. Síntese dos trabalhos das oficinas sobre "Avaliação do Programa Paraná Alfabetizado". Evento realizado em Faxinal do Céu entre os dias 08 a 11/11/2010.

_____.SEED/PR. Ofício 1947/10 – GS/SEED. Curitiba – PR, de 27 de maio de 2010. Protocolo 10.460.240-1. Assunto resposta a questionamentos do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, Conselheiro Relator Fernando Augusto Mello Guimarães. http://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009//educacao/resposta_oficio_n.0059_10_seed.pdf

PERIZ, Alfredo Fonceca (org.). Estratégia de desenvolvimento regional: Região Oeste do Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** 26ª ed. São Paulo-SP: Ática, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira Pinto. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14ª ed. São Paulo-SP: Cortez, 1982.

Relatório síntese do curso de formação de coordenadores do Programa Paraná Alfabetizado. Realizado em Faxinal do Céu de 08 a 11/11/2010. Síntese dos trabalhos das oficinas sobre Avaliação do Programa Paraná Alfabetizado. Disponível em www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/.../relatorio_sintese.PDF

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas-SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

RIGONI, Fátima Gusso. Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação de jovens e adultos. Curitiba: IBPEX, 2007.
TIEPOLO, Elisiani Vitória. 10 perguntas que fazemos quando alfabetizamos jovens e adultos. Curitiba: Aymará, 2009.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. Relatório de Monitoramento - Natureza Operacional. Programa Brasil Alfabetizado. TC nº 006.555/2006-2, Fiscalis nº 36/2006. Acessado em: www.tcu.gov.br

UFPR, Universidade Federal do Paraná. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Redação e editoração**. Curitiba: ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; v. 8).

UFPR, Universidade Federal do Paraná. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Referências.** Curitiba: ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; v. 6).

UFPR, Universidade Federal do Paraná. Sistema de bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos.** Curitiba: ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; v. 2).

UFPR, Universidade Federal do Paraná. Biblioteca Central. **Citações e notas de rodapé.** Curitiba: ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; v. 7).

WERTHEIN, Jorge (Org.). Educação de adultos na América Latina. Campinas: Papirus, 1985.

ZABOT, Grenilza Maria Lis. EJA: Educação de Jovens e Adultos: seguindo em frente: alfabetização, língua portuguesa, matemática. Grenilza Maria Lis Zabot, Marilia marques Mira, Eliane Kloster Ribeiro Hamann. Curitiba: Base Editora, 2009.

Sites acessados

http://www.alfabetizacao.org.br

http://encceja.inep.gov.br/

http://lattes.cnpq.br

http://www.acaoeducativa.org.br/

http://www.cidadao.pr.gov.br/

http://www.estantevirtual.com.br/

http://www.forumeja.org.br/

http://www.paulofreire.ce.ufpb.br

http://www.ufpr.br

http://www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009//educacao/resposta_oficio_n.0059_10_seed.pdf

http://www.youtube.com/watch?v=xJnCJ8Myy1Q

http://www.youtube.com/watch?v=71wt2k5S5X0

www.educacao.pr.gov.br

www.ibge.gov.br

www.inep.gov.br

www.institutopaulofreire.com.br

www.mec.gov.br

http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/

www.nre.seed.pr.gov.br/umuarama/arquivos/.../relatorio_sintese.PDF

www.paulofreire.org

www.pmfi.gov.br

www.tcu.gov.br

www.unicamp.br

www.unioeste.br

www.unisinos.br

www.usp.br

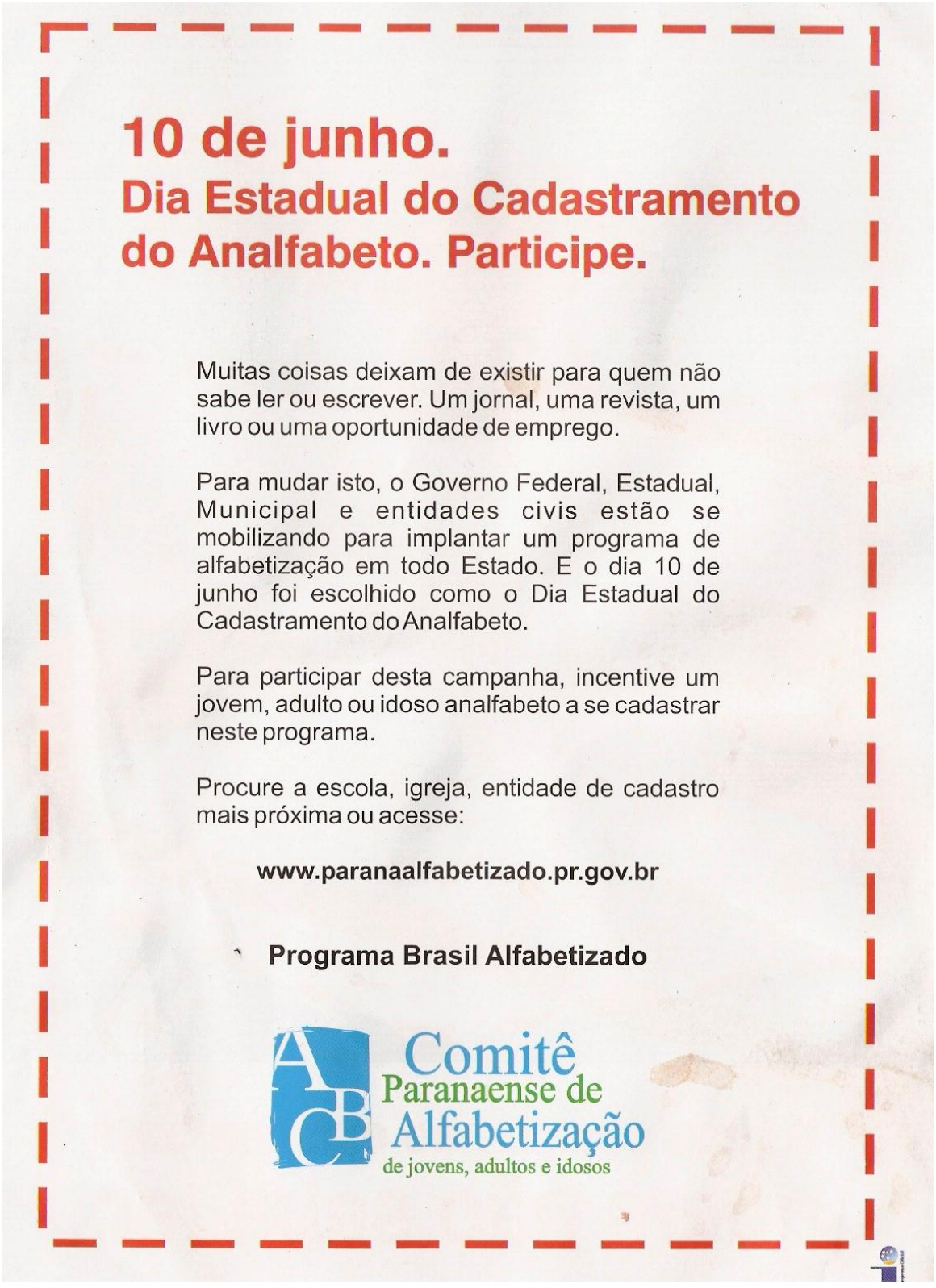
ANEXO I

FIGURA I – Folder PPA (frente)

FIGURA II – Folder PPA (verso)

FIGURA III – Folder Dia Estadual de Cadastramento do Analfabeto (frente)

FIGURA IV – Folder Dia Estadual de Cadastramento do Analfabeto (verso)



10 de junho.
Dia Estadual do Cadastramento do Analfabeto. Participe.

Muitas coisas deixam de existir para quem não sabe ler ou escrever. Um jornal, uma revista, um livro ou uma oportunidade de emprego.

Para mudar isto, o Governo Federal, Estadual, Municipal e entidades civis estão se mobilizando para implantar um programa de alfabetização em todo Estado. E o dia 10 de junho foi escolhido como o Dia Estadual do Cadastramento do Analfabeto.

Para participar desta campanha, incentive um jovem, adulto ou idoso analfabeto a se cadastrar neste programa.

Procure a escola, igreja, entidade de cadastro mais próxima ou acesse:

www.paranaalfabetizado.pr.gov.br

Programa Brasil Alfabetizado

Comitê Paranaense de Alfabetização de jovens, adultos e idosos