**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**
**NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

# OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: O ANALFABETISMO E AS MEDIDAS PARA AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL – PR (2006-2008)

**Margarete Chimiloski Dolla**

CASCAVEL, PR
2009

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**
**NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

# OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: O ANALFABETISMO E AS MEDIDAS PARA AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL – PR (2006-2008)

**Margarete Chimiloski Dolla**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.ª Dr.ª Ireni Marilene Zago Figueiredo

CASCAVEL, PR
2009

**Ficha catalográfica**
**Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste**

D691d Dolla, Margarete Chimiloski
Os desafios da política de educação para jovens e adultos: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel-PR (2006-2008). / Margarete Chimiloski Dolla.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.
174 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Exclusão social. 3. Políticas sociais. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21ed. 374

**Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

**UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

# OS DESAFIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: O ANALFABETISMO E AS MEDIDAS PARA A AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL – PR (2006 - 2008)

**Autora:** Margarete Chimiloski Dolla
**Orientadora:** Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Margarete Chimiloski Dolla, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 9/12/2009

Assinatura: _____
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

_____
Profa. Dra. Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier

_____
Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

_____
Profa. Dra. Aparecida Favoreto

**RESUMO:** Neste trabalho examinamos a forma de constituição e de organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná, a partir do início da década de 1970 até a atualidade, bem como a sua oferta no município de Cascavel, no período de 2006 a 2008. Tratamos, desse modo, da oferta dos Cursos de EJA do Ensino Fundamental – Fase I (1ª a 4ª séries), de responsabilidade da rede pública municipal, e do Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, de responsabilidade da rede pública estadual. Retomamos, para tanto, os antecedentes históricos da EJA no Brasil, a partir dos movimentos do "Entusiasmo pela Educação" e do "Otimismo Pedagógico". Neste retorno histórico, a década de 1990 foi fundamental para traçarmos as bases de nossa análise, uma vez que a EJA teve o direito formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro a partir da Constituição de 1988. Na década de 1990, portanto, foi possível constatar os compromissos assumidos com a modalidade de EJA nas Conferências Internacionais, Nacionais e Fóruns Estaduais de Educação, os quais foram decisivos para elaboração de políticas educacionais que resultaram em programas/projetos para enfrentar o quadro de analfabetismo no Brasil e no estado do Paraná contribuíram para fortalecer a implantação da proposta pedagógica presencial. Constatamos que, num período de aproximadamente três décadas, a legislação paranaense referente a oferta de EJA sofreu inúmeras alterações no que diz respeito à forma de atendimento (semipresencial para presencial), à carga horária e a idade exigida para o ingresso nos cursos e inscrição para os Exames Supletivos. Em relação aos dados da oferta de EJA no município de Cascavel podemos afirmar que os índices de não concluintes nos Cursos e as reprovações nos Exames Supletivos foram exorbitantes desmistificando, de certa forma, a suposta crença de que o ingresso na EJA, por meio dos Exames Supletivos, é um caminho fácil e rápido para a obtenção de certificação.

**PALAVRAS-CHAVE**: Exclusão Social. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais.

**ABSTRACT**: In this study we examined how the formation and organization of Youth and Adults (EJA) in Paraná State, from early 1970 until the present, and its offer in Cascavel, in the period 2006 to 2008. We deal, thus the provision of adult education courses in Basic Education - Phase I (1st to 4th grades), the responsibility of the public health system, and elementary - Phase II (5th to 8th grades) and Secondary Education State Center Basic Education for Youths and Adults CEEBJA Teacher Joaquina Mattos Branco, the responsibility of the state public. Let us resume, for both the historical antecedents of adult education in Brazil, from the movements of the "Enthusiasm for Education" and "Teaching Optimism." In this historic return, the 1990s was fundamental for establishing the basis for our analysis, since the EJA had the right formalized into law, a duty of a mandatory bid for the Brazilian from the 1988 Constitution. In the 1990s, so it was possible to verify the commitments to the kind of adult education at the International Conferences, National and State Boards of Education, which were decisive for the elaboration of educational policies that led to programs / projects to meet the literacy framework in Brazil and the state of Paraná contributed to strengthen the implementation of pedagogical presence. We found that over a period of about three decades, the legislation Parana on the provision of adult education has undergone many changes with regard to the form of care (for face semi-distance), the workload and the age required for admission and enrollment in courses for Supplemental Examinations. Regarding the data in the supply of adult education in Cascavel we can say that the indices did not finish the courses and enrollment in Supplemental Examinations were exorbitant demystifying to some extent, the supposed belief that the ticket for adult education, through the Examinations Supplemental is a quick and easy route to obtain certification.

**KEY WORDS**: Social Exclusion. Adult / Young education. Education Politics.

Aos meus pais pelos esforços para a realização de toda minha educação formal.

Ao meu esposo Valdemir e ao meu bem mais precioso Paulo Victor, pela compreensão da minha ausência e apoio incondicional, fortalecendo-me.

Aos que ainda não tiveram acesso à leitura e à escrita, com a crença de que essa condição possa ser superada.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, minha gratidão e respeito, por todos os ensinamentos, palavras de estímulo, paciência, rigor e ética exigidos pela pesquisa, contribuindo definitivamente para a realização deste trabalho.

Aos meus pais Nestor (*in memoriam*) saudades, e Lubina pela constante ajuda, possibilitando maior dedicação a este trabalho.

Aos meus irmãos primeiros amigos e companheiros, partes especiais da minha história, a vocês o meu carinho.

Aos amigos e colegas de trabalho, pelas palavras de incentivo, ideias e paciência nos momentos de desânimo.

Aos professores do Mestrado pelo diálogo e contribuições para meu crescimento acadêmico.

À direção do CEEBJA Profª Joaquina Mattos Branco e colegas funcionários, à coordenação pedagógica e secretária do Centro Municipal de EJA Paulo Freire, que possibilitaram acesso aos dados para a realização da pesquisa.

Aos membros da banca Professora Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, Aparecida Favoreto e Edaguimar Orquizas Viriato, por dedicarem seu tempo à análise do trabalho, contribuindo significativamente.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

## SUMÁRIO

**RESUMO** ..... v
**ABSTRACT** ..... vi
**INTRODUÇÃO** ..... 11

**CAPÍTULO I**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS** ..... 17

1.1 O Brasil rumo à industrialização: o “Entusiasmo pela Educação” e o “Otimismo Pedagógico” ..... 18

1.2 Regime Militar: a alfabetização como “apelo à grandeza” do país ..... 29

**CAPÍTULO II**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL** ..... 44

2.1 Lutas em favor da EJA: as Conferências Internacionais, os Fóruns Estaduais e os Encontros Nacionais ..... 45

2.2 A Educação de Jovens e Adultos na legislação educacional brasileira da década de 1990: a ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental ..... 57

**CAPÍTULO III**

**OS PROGRAMAS E OS PROJETOS PARA A EJA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E SUA REPERCUSSÃO NO ESTADO DO PARANÁ** ..... 73

3.1 Programa Alfabetização Solidária (PAS) ..... 74

3.2 Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) ..... 76

3.3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ..... 78

3.4 Programa Brasil Alfabetizado ..... 81

3.5 Programa Paraná Alfabetizado ..... 83

3.6 Programa de Educação Profissional Técnica, Integrada ao Ensino Médio (PROEJA) ..... 85

3.7 Programa de Educação para as Unidades Sócio-Educativas (PROEDUSE) .... 90

3.8 Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – PEJA ..... 94

3.9 Programas - Projovem Urbano e Projovem Campo Saberes da Terra ..... 96

**CAPÍTULO IV**

**TRAJETÓRIA DA EJA NO ESTADO DO PARANÁ E A OFERTA DOS CURSOS E EXAMES SUPLETIVOS EM CASCAVEL (2006-2008)** ..... 101

4.1 Antecedentes Históricos da Oferta de Educação de Jovens e Adultos no Paraná. ..... 102

4.2 EJA em Cascavel: Ensino Fundamental Fase I ..... 124

4.3 EJA em Cascavel: Cursos e Exames Supletivos para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio ..... 129

4.3.1 Ensino Fundamental – Fase II: aproveitamento das disciplinas nos Cursos de EJA ..... 130

4.3.2 Ensino Médio: aproveitamento das disciplinas nos Cursos de EJA ..... 139

4.3.3 Resultado dos Exames Supletivos do Ensino Fundamental – Fase II no CEEBJA ..... 145

4.3.4 Resultado da oferta de Exames Supletivos do Ensino Médio no CEEBJA .... 149

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 155
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** ..... 161
**ANEXOS** ..... 169

# INTRODUÇÃO

A minha atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ocorre desde 1992, inicialmente como alfabetizadora e, posteriormente, em 2001, como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de Cascavel – PR. De 2005 até o momento, atuo como pedagoga no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Professora Joaquina Mattos Branco, da rede estadual. Dentre os desafios de trabalhar com essa modalidade de ensino destacam-se a precariedade da estrutura física para atendimento da demanda, instabilidade pedagógica e insuficiência financeira.

Como coordenadora pedagógica, acreditava ter uma relativa clareza sobre a organização e a complexidade da modalidade da EJA, tanto no trabalho realizado com o Ensino Fundamental - Fase I (1ª a 4ª séries), no município de Cascavel, quanto na atualidade com o Ensino Fundamental - Fase II (5ª a 8ª séries), e Ensino Médio sob responsabilidade da SEED/PR.

A escassez de estudos mais sistemáticos sobre a EJA no Estado do Paraná, somada à divulgação dos compromissos assumidos pelas diferentes esferas de governo para enfrentar o analfabetismo e elevar a escolarização da população jovem e adulta, bem como a constante demanda por matrícula nos cursos e inscrição nos exames, criava uma expectativa positiva de que o acesso à EJA, efetivamente, acontecia. Acrescenta-se, também, a inexistência quanto a estudos mais rigorosos do aproveitamento nos Cursos e resultados nos Exames Supletivos.

No entanto, antes de apresentar a organização desta dissertação, retomamos, de forma sucinta, os ideais da escola redentora, conforme expressou o processo de constituição do liberalismo educacional[1] brasileiro.

---

[1] No momento em que a hegemonia burguesa já se consolidara nas sociedades centrais do mundo capitalista, o pensamento liberal se desdobrava para além do individualismo que marcara a sua origem, rumo à reconstrução social. Essa tendência evoluíra gradativamente e atingira o seu termo no pensamento de John Dewey, expoente máximo da chamada Pedagogia da Escola Nova. Reforçando o papel da educação, essa pedagogia propunha um modelo de escola destinado a reformar uma sociedade que, já se admitia, tendia a produzir privilégios e iniqüidades, embora não fosse, dados os seus princípios organizatórios, inerentemente injusta. A crença na legitimidade da ordem capitalista em si não estava abalada e os “desvios” da sua evolução espontânea, atribuídos ao fracasso da ação equalizadora da escola, podiam e deviam ser corrigidos. Essa correção se faria na medida

Se a meta republicana era conquistar uma nação próspera seria necessário acabar com a "vergonha do analfabetismo" e, ao mesmo tempo, consolidar o processo de industrialização. Em 1882, Rui Barbosa com o seu famoso Parecer, já explicitava essa preocupação, ao afirmar que a falta de um ensino profissional era a causa da não industrialização, responsável, por sua vez, pela pobreza cultural (CUNHA, 1979, p. 275).

Todavia, na década de 1920, o "Entusiasmo pela Educação" assumiu a forma de uma espécie de humanitarismo. O analfabetismo deveria ser combatido devido aos danos que causaria às pessoas privadas do uso das técnicas de leitura, de escrita e de cálculo. Miguel Couto, um dos principais líderes dessa fase, considerava que o analfabeto era um "...'micro-encéfalo', não podendo perceber as coisas e as ideias corretamente, impedido de expressar-se inteligentemente, limitado na imaginação, na criação e na capacidade de prever" (CUNHA, 1979, p. 275). Na década de 1930, destacou-se o "[...] objetivo da Cruzada Nacional de Educação criada após a Revolução de 30: '[...] luta para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil'" (PAIVA *apud* CUNHA, 1979, p. 275).

Nas décadas seguintes, os discursos que sustentam que a educação teria o potencial para resolver os problemas do país são recorrentes, sendo que a Teoria do Capital Humano[2] contribui amplamente para reforçar a tese da eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda[3] e de equalização social. "Acumular conhecimentos (em educação e em saúde) seria a garantia de retorno econômico para os indivíduos e para a sociedade, e o

---

em que a escola, produzindo pessoas diferentes, produzisse uma sociedade diferente (XAVIER, 1990, p. 63-64).

[2] A Teoria do Capital Humano fundamentou a reforma educacional brasileira desde a década de 1970. Chegou ao Brasil em um contexto em que ainda predominava a ideologia nacional-desenvolvimentista. Entre os mais destacados estudos dessa época, no Brasil, é possível citar a tese, elaborada para obtenção do grau de PhD em Economia na Universidade de Chicago, de Carlos Geraldo Langoni, publicada em forma de livro no Brasil, com o título "As Causas do Crescimento Econômico do Brasil" (1974). Esse texto reforçava a Teoria do Capital Humano, ao considerar que a atividade fundamental da educação para o desempenho do crescimento econômico brasileiro fica mais evidente quando se comparam as taxas de retorno para a educação com as taxas de retorno para o capital físico, afirmando que o "[...] curso primário é o de rentabilidade social mais elevada (48% em 1960 e 32% em 1969), justificando a ampliação de investimentos nesse setor em relação aos outros níveis" (LANGONI, 1974, p. 111 apud OLIVEIRA, 2000, p. 193).

[3] "Concebendo a renda como resultante da produtividade, a diferença de rendimentos era explicada, nessa teoria, pela diferença de capacidade de produção" (OLIVEIRA, 2000, p. 223).

investimento em recursos humanos seria fundamental para o país competir internacionalmente" (FIGUEIREDO, 2006, p. 143).

A necessidade de realização das potencialidades individuais, sustentada pela ideia de que a sociedade brasileira passava de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta[4], se expressou da seguinte forma, na década de 1970.

> O ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões; quanto mais educado um povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude. É certo que razões de ordem intelectiva impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada. [...] O único bem que nação alguma está em condições de desperdiçar é o talento de seus filhos (MEC/SG, 1971, p. 17-18 apud CUNHA, 1979, p. 51).

> [...] o grande impulso tomado pelo setor Educação deverá constituir forma poderosa de elevação da renda real das classes média e trabalhadores no presente e, principalmente, em futuro próximo (Presidência da República, 1970, p. 23 apud CUNHA, 1979, p. 51-52).

> Se queremos construir uma sociedade aberta e reduzir as desigualdades individuais temos que universalizar as oportunidades de acesso à educação (DELFIN NETO, 1970 apud CUNHA, 1979, p. 52).

> Estamos certos de que a nação caminha para a construção da sociedade aberta, o que importa uma sociedade em que os cidadãos se hierarquizam, não segundo privilégios inaceitáveis e injustos, mas segundo suas capacidades e qualificações (ESTRELA, 1972 apud CUNHA, 1979, p. 52).

A alfabetização em massa era justificada como fator de desenvolvimento do país, bem como um meio de elevar o lucro dos empresários (CUNHA, 1979, p. 271). A função econômica e político-ideológica do MOBRAL, por exemplo, era publicada em revistas semanais, durante o ano de 1974:

---

[4] De um lado, com a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, que se vai processando no tempo; de outro lado rompem-se os alicerces da sociedade estamental e se estruturam as bases de uma sociedade de classes. [...] Ao mesmo tempo que se interpenetram, provocam a mobilidade que vai definir o período como de mudança, caracterizado pelo estabelecimento mais firme de requisitos de uma nova fase do Capitalismo (NAGLE, 1974, p. 97-98).

> Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente de sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa (CUNHA, 1979, p. 272).

O discurso recorrente de que os indivíduos poderiam superar a situação de pobreza e alcançar uma posição social vantajosa alimentou e alimenta o mito da escola redentora e se traduziu em políticas de contenção[5] e de liberação[6] na sociedade brasileira. A partir dessa compreensão, buscamos estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não para justificar o quadro de analfabetismo através da legislação, mas, a partir dela apontar, os limites de, por si só, resolver a problemática do analfabetismo no Brasil. Se a formulação das políticas educacionais gestadas e implementadas já fizeram um percurso com experiências que não podem ser ignoradas, não dá para desconsiderar a urgência de avançar quantitativa e qualitativamente na oferta de escolarização para a demanda de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Em linhas gerais, o capítulo I trata da EJA a partir da década de 1920 até o final da década de 1980. Está organizado em duas seções que apresentam as proposições legais e, ao mesmo tempo, a realização de campanhas e de programas de alfabetização que tiveram a finalidade de enfrentar o analfabetismo e ampliar a escolarização da população jovem e adulta brasileira.

O capítulo II apresenta um histórico das Conferências Internacionais,

---

[5] No período Pós-64, a política educacional brasileira revela que seu sentido é o da contenção social, ao mesmo tempo em que se procura dissimular essa mesma contenção (CUNHA, 1979, p. 251). A política de contenção se expressou na institucionalização da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. Através da Lei Federal nº 5.962/1971, tornou universal e compulsoriamente profissional o ensino de 2º grau. O Parecer 45/1972, do Conselho Federal de Educação, relacionou 130 habilitações para técnicos e auxiliares técnicos. E, em 1974, o número de habilitações do ensino de 2º grau chegou a 158, algumas delas aprovadas apenas para algumas partes da Federação. Essa profissionalização foi uma resposta do Estado à crescente demanda dos setores médios da população por vagas no ensino superior (CUNHA, 1979, p. 63, nota 51).

[6] Embora a política de liberação não se vá traduzir num processo de equalização das oportunidades educacionais, elas empreenderam um amplo programa de alfabetização para adolescentes, pré-adolescentes e adultos. As medidas de liberação foram implementadas no ensino regular, por meio de Lei Federal nº 5.692/1971, que ampliou de quatro para oito anos a escolaridade mínima obrigatória, e, no ensino não regular, compreendendo as iniciativas educacionais extraescolares. Para suprir as deficiências do ensino regular, foram criados o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Projeto Minerva e as televisões educativas (CUNHA, 1979, p. 283-253-254).

dos Encontros Nacionais e dos Fóruns Estaduais, bem como da legislação brasileira pós-Constituição de 1988, quando, de fato, a EJA teve o direito formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro. Na primeira seção, destacamos, portanto, as lutas em favor da EJA, particularmente as Conferências Internacionais, os Fóruns Estaduais e os Encontros Nacionais. Na segunda seção, apresentamos a legislação educacional brasileira produzida na década de 1990, e a ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental, com destaque para a modalidade da EJA.

O capítulo III trata dos programas e dos projetos para a EJA no Brasil na década de 1990 e sua repercussão no Estado do Paraná. Buscamos caracterizá-los e situá-los no contexto das proposições para o enfrentamento do analfabetismo e da melhoria dos índices de escolarização especificamente da demanda de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, após a década de 1990.

O capítulo IV está organizado em três seções. A primeira seção trata da história da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, a partir da reconstituição dos aspectos legais. De modo geral, apresentamos os dados referentes à idade exigida para o ingresso nos cursos e inscrição para os Exames Supletivos, bem como a organização da oferta e carga horária correspondente da EJA, a partir do início da década de 1970, quando foi normatizado o Ensino Supletivo no Estado do Paraná, até a atualidade.

A segunda e a terceira seções compreendem o estudo do período de 2006, quando iniciou a proposta pedagógica presencial da EJA, até 2008 do município de Cascavel - PR. Num primeiro momento, tratamos do aproveitamento da oferta das disciplinas do Curso da EJA do Ensino Fundamental – Fase I (1ª a 4ª séries), de responsabilidade da rede pública municipal. Demonstramos que a universalização desse nível de ensino ainda é um desafio a ser conquistado. Num segundo momento, apresentamos os dados relativos ao aproveitamento das disciplinas e o resultado dos Exames Supletivos do Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, de responsabilidade da rede pública estadual. Com base nos dados coletados foram analisados o nível de

abrangência de atuação da rede municipal e estadual de ensino em relação aos índices de analfabetismo e a taxa de escolarização atingida pela população jovem e adulta cascavelense. Constatou-se, dessa forma, que os índices de alunos não concluintes nos Cursos e as reprovações nos Exames Supletivos foram exorbitantes desmistificando, de certa forma, a suposta crença de que o ingresso na EJA, por meio dos Exames Supletivos, é um caminho fácil e rápido para a obtenção de certificação.

Algumas considerações complementares sobre a Educação de Jovens e Adultos na atualidade e os desafios que ainda são necessários enfrentar para analisar a problemática do analfabetismo concluirão a exposição do trabalho.

# CAPÍTULO I

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

> A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" – ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser curada e cujos índices, estampados, nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de civilização de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da incapacidade do povo, de sua pouca inteligência, de sua proverbial preguiça (FREIRE, 2001, p. 15).

Mesmo considerando que a ação educativa junto aos adolescentes e aos adultos no Brasil já era realizada no período colonial[7], este capítulo trata da temática a partir da década de 1920 até o final da década de 1980. Em linhas gerais o capítulo está organizado em duas seções, que apresentam as proposições legais e, ao mesmo tempo, a realização de campanhas e de programas de alfabetização que tiveram como finalidade enfrentar o analfabetismo e ampliar a escolarização da população jovem e adulta brasileira.

---

[7] No período colonial, os religiosos exerciam a ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além do evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD, 1991, p. 1).

## 1.1 O Brasil rumo à industrialização: o “Entusiasmo pela Educação” e o “Otimismo Pedagógico”

Num estudo sobre a sociedade e a educação durante a Primeira República (1889-1930)[8], Jorge Nagle afirmava que, ao se aceitar a ideia de que a sociedade brasileira passava de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, era necessário identificar a relevância da escolarização no sentido de favorecer ou de dificultar essa passagem. A maior prova disso foi o movimento do “Entusiasmo pela Educação”[9], com base na crença de que quanto mais se disseminasse a oferta de instituições escolares, maiores seriam as possibilidades de transformar o Brasil numa grande nação (NAGLE, 1974, p. 101).

No final do Império houve uma profunda e vigorosa discussão a propósito dos assuntos educacionais. Abrangia uma tomada de posição diante das precárias condições do sistema escolar até então existente, nos seus vários graus e ramos, avançando-se na formulação de uma política nacional de educação. Dessa forma, o fervor ideológico que se desenvolveu no final do Império só em parte continuou depois da instalação do regime republicano (NAGLE, 1978, p. 263).

No final dos anos de 1910, o Brasil foi marcado por relativo crescimento industrial e urbanização da sociedade brasileira, o que repercutiu em pressões favoráveis à escolarização. No final da década de 1910[10], os princípios

---

[8] De acordo com Nagle (1978, p. 263), do ponto de vista da história da educação nem a República se implanta a partir de 1889 nem a Primeira República termina em 1930. Simples marcos cronológicos, essas duas datas de forma alguma significam mudanças profundas no sistema escolar brasileiro.

[9] “[...] existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 1974, p. 99-100). “[...] se manifesta pela alteração de um ou outro aspecto do processo e especialmente, pelo esforço de difundir a escola (modelo) existente” (NAGLE, 1978, p. 264).

[10] De acordo com Ferraro (2009, p. 89), “[...] em 1890 o percentual de analfabetismo era de 82,6% e em 1900 chegou a 69,4%, elevando-se, em 1920, para 71,2%. [...] dos censos efetuados no Brasil foi o inquérito de 1900 o mais imperfeito pela deficiência de dados censitários em muitas localidades e até mesmo por completa omissão de vários distritos e não menor número de municípios, conforme assinalam os próprios documentos oficiais. Quer isto dizer que a operação se fez em lugares de mais fácil acesso, mais próximos dos centros populosos e, portanto, mais cultos, resultando daí conclusões menos verdadeiras, embora favoráveis ao Brasil sob o ponto de vista da instrução. Assim se explica a grande redução que sofreu o coeficiente do analfabetismo de 1890 a 1900 [...] o que é absolutamente

pedagógicos ganharam relevância, sobressaindo-se em relação aos princípios políticos, dando espaço ao movimento do "Otimismo Pedagógico"[11], o qual enfatizava a qualidade da formação do homem para as tarefas sociais (PAIVA, 1973, p. 107).

Sobre a transição do movimento do "Entusiasmo pela Educação" para o "Otimismo Pedagógico" destaca-se que:

> A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e educadores – principalmente os educadores profissionais que aparecem nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira (NAGLE, 1974, p. 101).

É preciso mencionar que no Brasil fundaram-se ligas nacionalistas[12] que desenvolviam, na maioria das vezes, atividades educativas. As ligas eram associações civis compostas por militares e novos líderes empresariais da indústria nascente, cujo objetivo imediato era promover a integração cultural das minorias nacionais do Sul do país e acabar com a vergonha do analfabetismo. A perspectiva era ampliar o contingente eleitoral urbano, criando uma possível base futura para a recomposição do poder político (CUNHA, 1979, p. 275).

É nesse sentido que, nos primeiros anos do século XX, a crença na responsabilidade do precário sistema educacional pelo atraso do país contribuiu significativamente para combater o analfabetismo. Acreditava-se que

---

inaceitável, visto como ninguém ignora que a instrução pública progrediu muito no período de 1900 a 1920 do que no período anterior de 1890 a 1900".

[11] "[...] com o otimismo se processa a substituição do modelo político por um outro de natureza pedagógica. [...] o que mais importa é difundir a escola que reproduz um novo modelo. Assim sendo, a forma mais acabada do otimismo pedagógico só vai aparecer a partir de 1927, quando se processa a introdução sistemática das ideias da Escola Nova, simultaneamente com a sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários Estados; nessa ocasião surge a disputa entre os modelos da "escola tradicional" e da 'escola nova'" (NAGLE, 1978, p. 264-287). "[...] existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro" (NAGLE, 1974, p. 100).

[12] Dentre elas destacam-se a Liga de Defesa Nacional (1916) e a Liga Nacionalista do Brasil (1917).

as pessoas privadas do uso das técnicas de leitura, de escrita e de cálculo seriam impedidas de expressar-se de maneira inteligente, bem como teriam limitação na imaginação, na criação e na capacidade de prever (CUNHA, 1979, p. 275).

É importante considerar, também, a modernização do ideário liberal nacional, que ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, através da assimilação do pensamento escolanovista[13]. Essa assimilação acabou atendendo perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, bem como acenou com promessas de democracia e de progresso para as classes inferiores (XAVIER, 1990, p. 60-64).

A ascensão ocupacional, a ser feita por via da ampliação de formação educacional, alimentou os ideais da escola redentora, promotora do progresso individual e do desenvolvimento econômico e social do país. Essa perspectiva traduziu-se na defesa da ampliação do sistema tradicional que formava as elites dominantes.

> Daí o sucesso e a incorporação definitiva dos pressupostos educacionais liberais na crença das camadas subalternas, inquietas mas ignorantes das verdadeiras causas da miséria, no discurso das camadas médias mais sequiosas de participação nos privilégios do que de eliminação dos mesmos e da estrutura que os sustentava; e na retórica das camadas dirigentes, que exploravam e alimentavam essas ilusões. Afinal expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares representava um custo menor do que alterar a distribuição de renda e as relações de poder (XAVIER, 1990, p. 63).

As reformas parciais operadas pelos renovadores, na década de 1920, haviam atingido a escola primária. Entretanto, poucas dessas inovações, que eram predominantemente metodológicas, efetivamente vingaram (XAVIER, 1990, p. 117). Em relação aos ensinos primário e normal[14], omitidos na

---

[13] O pensamento de John Dewey foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, um dos maiores educadores brasileiros. Anísio Teixeira, desde o início da década de 1930 até o início da década de 1960 (à exceção do período do Estado Novo, 1937-1946), trabalhou intensamente para que o Estado assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando para tanto a escola pública, obrigatória e gratuita (CUNHA, 1979, p. 49).

[14] Até meados do regime republicano, a Escola Elementar e a Escola Normal ampliaram-se de forma limitada e irregular (XAVIER, 1994, p. 75). É importante destacar, desse modo, que, ao

Reforma Francisco Campos, foram relegados a um segundo plano dentro da própria Reforma Capanema (1942-46)[15]. Os Decretos-Leis nº 8.529 e nº 8.530, que organizavam o ensino primário e o ensino normal, em nível nacional, só foram promulgados em 2 de janeiro de 1946 (XAVIER, 1990, p. 116).

A Revolução de 1930[16] representou, de fato, um período de grande destaque na história política do país. A reorganização política e a emergente sociedade brasileira necessitavam de força de trabalho qualificada e outorgou-se ao Estado o dever quanto ao provimento do ensino para a grande demanda da classe trabalhadora; de qualificar a mão de obra responsável pela geração de riquezas no país, por meio do ensino público obrigatório e gratuito (CAVALCANTE, s/d, p. 3).

Dessa forma,

> Durante os quatro séculos de predomínio da economia agro-exportadora, o sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um ensino humanístico e elitista, a partir da emergência do processo de industrialização no país, nas décadas de 1920 e 1930, se verifica um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente (XAVIER, 1990, p. 59).

Com as oligarquias no poder, as necessidades econômicas e sociais do país eram supridas por meio de uma educação voltada para as elites, que tinha a finalidade de formar os responsáveis pela burocracia e os profissionais liberais. A educação para as classes populares não era prioridade. Com a

---

contrário do Ensino Primário, os Ensinos Superior e Médio foram reservados, historicamente, à formação das elites (XAVIER, 1990, p. 117).

[15] O saldo das Reformas Francisco Campos e Capanema, empreendidas nas décadas de 1930-1940, "[...] foi a oficialização do dualismo educacional brasileiro que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime político 'democrático' como no 'autoritário', sob o respaldo ideológico de 'conservadores' e 'liberais'" (XAVIER, 1990, p.119).

[16] "Na verdade o que se convencionou a chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920-1940, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. [...] o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo" (ROMANELLI, 2009, p. 47).

ascensão da burguesia industrial, o seu peso na composição do poder era maior e os princípios liberais[17] adquiriam significativa expressão na sociedade. Ao mesmo tempo a organização de uma classe operária[18] mobilizada atuaria com destaque no cenário político e social para que, aliados aos elementos mais progressistas, reivindicassem uma participação com mais expressão nos direitos sociais (CARLI, 2004, p. 50).

Para alguns setores da sociedade com uma participação política mais efetiva, o analfabetismo era considerado uma das principais mazelas da nação num contexto destacado pela Revolução de 1930. Uma ação pioneira em favor da educação de adultos foi a criação de um Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação. Na gestão do Presidente Gaspar Dutra (PSD), autorizou-se o serviço pelo Ministério da Educação e Saúde, em janeiro de 1947, sendo ocupado pelo Ministro Clemente Mariani, encarregando-se de realizar a Campanha Nacional de Educação de Adultos, cuja preparação iniciou na década de 1930 e se estendeu no período do Estado Novo (1937-1945). A Campanha de Educação de Adultos foi idealizada por Lourenço Filho,

---

[17] Os princípios do liberalismo são: **Individualismo**: considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial; "[...] o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo [...]. **Liberdade**: presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões. **Propriedade**: entendida como um direito natural do indivíduo. Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição da riqueza, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas. **Igualdade**: assim como os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidades, também não podem ser iguais em riquezas. A verdadeira posição liberal exige a 'igualdade perante a lei', igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil". **Democracia**: consiste no direito de todos participarem do governo através de representantes de sua própria escolha. De acordo com a doutrina liberal, a realização destes cinco princípios resultaria numa sociedade aberta. É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem a capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional exigente Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo, independente do *status* ou condição material (CUNHA, 1979, p. 28-34-35).

[18] A respeito da organização da classe operária, ver, dentre outros: BATALHA, C. H. M. "Identidade da classe operária no Brasil (1880-1920): atipicidade ou legitimidade". In: **Revista Brasileira de História.** Política e Cultura. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 12, n. 23/24, set. 1991/ago. 1992. BAUER, C. **Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros** – a hegemonia vermelha. São Paulo: Pulsar, 1995. v. 2.; BARBOSA, A. V. M. **Vanguarda operária**: elite de classe? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

que a compreendeu como um grande espaço para a organização do país em prol da educação de adultos (SANTIAGO, 2005, p. 34).

A década de 1930 foi marcada por fatos relevantes, no que se refere à educação: a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930); a organização de intelectuais, redigindo e divulgando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932; a Constituição de 1934, com a exigência de que se elaborasse uma Lei de Diretrizes e Bases, bem como um Plano Nacional de Educação; e a instituição do Estado Novo, em novembro de 1937, liderado por Getúlio Vargas, cujo projeto educacional estava sintonizado com o Estado autoritário vigente (SANTIAGO, 2005, p. 33).

A Carta de 1934 foi uma das Constituições brasileiras que mais reconheceu a importância da educação para o desenvolvimento sociocultural do país, dando ênfase à educação como direito de todos e contemplando, também, o acesso à escolarização ao aluno adulto. Afirma a obrigação do Estado, em nível federal, estadual e municipal, de manutenção e de expansão do ensino público, bem como determina a gratuidade do ensino primário e a tendência à gratuidade dos demais graus de ensino. O artigo 150 destaca que compete à União: a) *ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos* como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão (FÁVERO, 2001, p. 305, grifos nossos).

Na Constituição de 1937, há um enfoque diferenciado comparando-se com a Carta de 1934, uma vez que, “[...] além de tornar explícito o caráter complementar da ação educacional do Estado, sequer estabelecia o princípio do direito à educação” (XAVIER, 1990, p. 137). A Constituição de 1937 desobriga o Estado, em nível federal, estadual e municipal, da manutenção e expansão do ensino público e institucionaliza o ensino público pago. Quem tivesse condições, deveria pagar uma taxa desde o ensino primário que, em princípio, na lei era gratuito (CARLI, 2004, p. 54). No artigo 130 afirma que a gratuidade *não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados*, de modo que, daqueles que não alegassem escassez de recursos, seria exigida uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” e, no artigo 117, mantém o *veto do analfabeto ao voto* (BRASIL, 1937, p. 29, grifos no original).

Na Constituição de 1937, houve redução dos itens específicos que versavam sobre a educação (de onze para sete). Isso representou um retrocesso no que diz respeito à educação escolar e no que se refere à destinação de verbas para o seu financiamento, bem como não faz menção à escolarização para jovens e adultos, que fora contemplada na Carta de 1934. Na prática, a Constituição de 1937 assumiu o caráter de proteção e de controle, substituindo a noção de direito, presente na Constituição anterior (VERONESE; VIEIRA, 2003, p. 104).

Se a consolidação das leis trabalhistas, no ano de 1943, pode ser vista como um marco para o Estado no contexto geral das políticas de cunho social, para a área da educação e, especificamente, para a Educação de Adultos, destaca-se o ano de 1946 pelo fato de ter sido institucionalizado o Ensino Primário, estendido a todos, contemplando os adultos. Os adultos, no entanto, só poderiam prosseguir os estudos recorrendo aos Exames Supletivos[19] (TORRES, 2006, p. 28).

A Constituição de 1946 afirmava a obrigação do Estado, em nível federal, estadual e municipal, na manutenção e na expansão do ensino público. Determinava a gratuidade do ensino primário e a gratuidade dos demais graus, dependendo da prova de falta ou da insuficiência de recursos (RIBEIRO, 1994, p. 186).

A preocupação com a elevação da cultura geral do povo estava presente desde o final da Segunda Guerra, através de campanhas patrocinadas pela UNESCO, um órgão da ONU, e com a criação, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), “[...] que destinou 25% dos recursos à alfabetização de adultos (regulamentado só em 1945)” (GADOTTI, 2008, p. 38).

Em 1947, idealizada por Lourenço Filho, surgiu a primeira Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), de âmbito nacional, com a finalidade de erradicação do analfabetismo, visando utilizar os 25% do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) para a escolarização de adultos. Com o

---

[19] “Os Exames Supletivos tem sua origem nos Exames de Madureza, que, sua vez, se originaram dos Exames Preparatórios, estes nascidos no período do Império no Brasil. [...] Em 1890, já no período republicano, a Reforma Benjamim Constant introduziu o Exame de Madureza ao sistema de ensino, procurando superar as dificuldades apontadas quanto aos exames preparatórios e buscando fortalecer o ensino secundário” (HADDAD, 1991, p. 01-02).

lema “ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos”, a campanha tinha por intuito a elevação da qualidade de vida das crianças por meio do atendimento aos adultos (DI ROCCO, 1979, p. 46).

A implementação da CEAA foi motivada pelo contexto político da época, resultado da Revolução de 1930 e pela retomada do processo de democratização do país. O Ministério de Educação estava baseado nas orientações da UNESCO e nas proposições que caracterizavam as tomadas de decisão para que, no pós-Segunda Guerra Mundial, se consolidasse a paz. Tais questões direcionaram o empreendimento de uma grande campanha nacional em favor da educação popular (DI ROCCO, 1979, p. 46).

No período que precedeu a implantação da CEAA, foi assinada a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei nº 8.529/1946, que, no capítulo III, tratava do Curso Primário Supletivo para adolescentes e adultos. As medidas que antecederam a campanha, em linhas gerais, referiam-se aos aspectos financeiros como a criação do FNEP que estabeleceu os 25% para a escolarização de adultos. Também ocorreu a assinatura da Portaria nº 61-A, aprovando as instruções do Serviço de Educação de Adultos, criando os setores administrativos, definindo a distribuição dos recursos e as condições para a execução da campanha (DI ROCCO, 1979, p. 47).

A campanha teve seu início em 1947, havendo a cada ano a necessidade da Portaria para prosseguimento de vigência do Serviço de Educação de Adultos, não sendo, portanto, de caráter permanente. O que ocorria na prática era três meses para a alfabetização e dois períodos de sete meses para a realização do curso primário. Na sequência retomavam-se as ações na perspectiva do desenvolvimento comunitário e treinamento profissional, visando ao desenvolvimento social e econômico, por meio de um processo educativo ao qual se atribuía a possibilidade de promoção da melhoria nas condições de vida da população (SOARES, 2002, p. 101).

Ao avaliar a CEAA, Lourenço Filho considerou que esta foi vitoriosa na sua primeira década, não somente por instalar inúmeras salas de aula, como também pela possibilidade de elevação da taxa de alfabetização. Destacou, como aspectos positivos, o aumento no número de alunos de Ensino Supletivo, diminuição da evasão e a aprovação com índices de 50% (DI ROCCO, 1979, p. 49).

Mesmo com a continuidade das atividades da CEAA, que alcançou maior expressividade entre 1947 e 1953, em 1952 o Ministério da Educação aprovou o Regulamento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Esse documento definiu que a campanha teria como objetivo possibilitar o acesso à educação de base[20] ao meio rural, expectativa que já se apresentava na Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, com influência de ideias propaladas pela UNESCO, ao defender que a alfabetização deveria ser ampliada para oferecer condições mínimas para o desenvolvimento e atuação dos indivíduos em comunidade (DI ROCCO, 1979, p. 50).

A CNER foi implementada especialmente na região Nordeste do país, sendo uma iniciativa dos Ministérios da Educação e Saúde, com o Ministério da Agricultura. Assim como a CEAA, a CNER previu trabalhos de expansão e melhoria do ensino primário fundamental e ainda da educação elementar e profissional de adolescentes e adultos, visando à preparação de técnicos (BEISEGEL, 1974, p. 198). Em 1963, a CEAA e a CNER foram extintas.

No início da década de 1950, as estratégias políticas não repercutiram na educação de massas. Pode-se observar que, desde o Estado Novo, no governo do presidente Getúlio Vargas, a educação não foi tratada como espaço de relevância na atuação política. As Campanhas implantadas[21] foram alteradas com a crise política que ocorreu frente à oposição em relação à orientação governamental direcionada pelos udenistas e pelos militares, resultando no suicídio de Getúlio Vargas[22], em 24 de agosto de 1954. A partir de então, as ideias nacionalistas tiveram repercussão tanto na promoção, quanto na orientação dos programas de educação que surgiram no final dos anos de 1950 (PAIVA, 1973, p. 161).

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), a partir do ano de 1956, alguns técnicos, buscando seguir as orientações internacionais

---

[20] "Entende-se por educação de base ou educação fundamental o mínimo de educação geral que tem por objetivo ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e participarem eficazmente do processo econômico e social da comunidade a que pertencem" (CNER – MEC, 1(1):42, jul./1954).

[21] As campanhas ministeriais lançadas no final dos anos 40 e início dos 50 e que sobreviveram até 1963 foram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (PAIVA, 1973, p. 198-213).

[22] Primeiro mandato: 3 de novembro de 1930 a 29 de outubro de 1945. Segundo mandato: 31 de janeiro de 1951 a 24 de agosto de 1954.

no que concerne ao planejamento da educação, fizeram menção ao setor como um pré-investimento de importância para que o país pudesse se desenvolver. Tais ideias motivaram a tecnificação no campo da educação, baseada nos avanços referentes à economia e à sociologia. Assim, a concepção desenvolvimentista desembocou na exigência da educação formadora de mão de obra para atuação no setor industrial em desenvolvimento. Retoma-se, novamente, a discussão em torno da educação de adultos reconhecida como uma questão não resolvida (PAIVA, 1973, p. 162).

O governo de Juscelino Kubitschek configurou-se como um período de euforia nacionalista, com estímulo à participação de intelectuais no que se refere à concepção do Nacionalismo Desenvolvimentista. Tal cenário fora alterado com o crescimento da oposição ao governo, ao final da década de 1950, quando ocorreu o rompimento com o Fundo Monetário Internacional (FMI), com o intuito de manter uma postura nacionalista mais aparente para as eleições de 1960. Nesse contexto, emerge a questão do voto do analfabeto, assim como da representatividade, condicionada pela restrição do eleitorado, em função do elevado número de analfabetos (PAIVA, 1973, p. 203).

A eleição de Jânio Quadros[23] revelou a importância da difusão do ensino como “poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais”, ao menos no que se referiu à escolha do presidente da República. Tal resultado foi constatado no fato de que

> Nas eleições de 60 já se faziam sentir os efeitos da difusão do ensino elementar em geral e do programa de educação de adultos do CEAA: o eleitorado havia crescido em quase 50% entre 1950 e 1960 (7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960 (PAIVA, 1973, p. 204).

Nesse aspecto, foi dada importância para a criação e a difusão de programas de educação de adultos, porém é no período posterior à renúncia de Jânio Quadros e posse de João Goulart que esse setor recebeu maior ênfase (PAIVA, 1973, p. 204).

---

[23] Mandato de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961 (XAVIER, 1994, p. 214).

A preocupação de João Goulart (1961-1964) com a educação e com a cultura traduziu-se na criação e instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), em fevereiro de 1962, bem como com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em setembro do mesmo ano. O PNE tinha como uma das metas a eliminação do analfabetismo, visando atender às propostas da Aliança para o Progresso. Foi em agosto de 1961, na reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social (CIES-OEA), realizada em Punta del Este, Uruguai, que as Repúblicas Americanas subscreveram a Carta Punta del Este, "[...] conferindo o caráter interamericano à Aliança para o Progresso, proposta pelo governo John Kennedy" (DEITOS, 2001, p. 132). Dentre os objetivos da Aliança para o Progresso estariam: "Eliminar o analfabetismo entre os adultos do Hemisfério e, até 1970, garantir um mínimo de seis anos de instrução primária a tôda criança em idade escolar, na América Latina [...]" (Aliança para o Progresso**,** 1961, p. 11).

Os indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização, no período de 1950 a 1970, foram:

TABELA 1 - INDICADORES DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS E TAXA DE ALFABETIZAÇÃO (1950/1970)

| **Indicadores** | **1950** | **1960** | **1970** |
|---|---|---|---|
| População total | 51.944.397 | 70.119.071 | 94.501.554 |
| Densidade demográfica | 6,14 | 8,39 | 11,18 |
| Renda *per capita* em dólares | - | 236 | - |
| % população urbana | 36 | 46 | 56 |
| % de analfabetos (15 anos e mais) | 50,0 | 39,5 | 33,1 |

FONTE: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970.

Em síntese, as ações elencadas, tanto as referentes às políticas governamentais quanto as de iniciativa popular, não reduziram significativamente o número de analfabetos no país. O atendimento à demanda da população de jovens e adultos ainda exigiria outras lutas e campanhas, bem como continuaria a sustentar a crença da educação como suposto agente do desenvolvimento econômico e social, conforme veremos.

## 1.2 Regime Militar: a alfabetização como “apelo à grandeza”[24] do país

Os anos que antecederam ao golpe militar de 1964[25] foram de grande efervescência. No que se refere ao aspecto econômico, o país caminhava na direção crescente da internacionalização da economia, sendo que o processo de substituição das importações, o qual ocorria desde a gestão do presidente Getúlio Vargas, manteve o movimento de capitais internacionais, visando fortalecer a indústria de base. Com o modelo desenvolvimentista proposto pelo governo de Juscelino Kubitschek, o mercado nacional de produtos duráveis foi aberto para as empresas transnacionais. A burguesia nacional perdeu o controle da economia no contexto do desenvolvimento acelerado que propalava o crescimento na concepção de “cinqüenta anos em cinco” (HADDAD, 1991, p. 11).

No período de gestão dos presidentes Jânio Quadros e João Goulart, houve agravamento das contradições do modelo desenvolvimentista, visto que a imposição dessa política com base no capital internacional, com racionalidade diferente da que a economia brasileira tinha capacidade de absorver, trouxe desequilíbrios econômicos internos. Esses desequilíbrios ocorreram paralelamente a um período de grande mobilização política da sociedade, tanto do setor médio, quanto popular, onde era recorrente a discussão da temática referente à democracia e à disputa pelos votos, crescendo a insatisfação pela perda do padrão de consumo, a insegurança no emprego e queda do poder aquisitivo dos salários (HADDAD, 1991, p. 12).

---

[24] O “apelo à grandeza” foi gerado pela doutrina do binômio segurança-desenvolvimento elaborada pela Escola Superior de Guerra, que, a partir do movimento político-militar de 1964, passou a ser a referência ideológica máxima do Estado. Essa doutrina dizia que os conflitos políticos emergentes no Brasil, a partir da década de 50, tendiam a desencadear a guerra revolucionária, ajudada pela agressão externa comunista, comprometendo não só as possibilidades de desenvolvimento do país, como, também, as próprias instituições nacionais. O movimento político-militar de 1964 foi, então, uma resposta do Estado a essas ameaças: estancou a agressão externa comunista e passou a produzir segurança, definida esta como um ingrediente necessário (embora não suficiente) do desenvolvimento. O estado de grandeza, característico do Brasil grande, só pode ser atingido pelo desenvolvimento. O discurso da grandeza não serve apenas para legitimar o poder e as suas políticas para aqueles que ocupam posições de mando. O discurso da grandeza impregna, também, o conteúdo do ensino a ser inculcado na classe social que é justamente o objeto do poder: a classe trabalhadora. Fazendo assim, o discurso da grandeza cumpre seu papel de legitimar o poder e a própria situação que ele se propõe a explicar e a engrandecer (CUNHA, 1979, p. 276-277-280).

[25] Para aprofundamento sobre o tema, ver, dentre outros, GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

A organização de segmentos sociais e a busca por espaços de articulação encontraram força em algumas formas de mobilização, emergindo, assim, a noção de educação de adultos como educação política, uma vez que suscitava reflexões acerca do social, indo além do que se referia ao processo de ensino e aprendizagem (HADDAD, 1991, p. 14).

Nessa perspectiva,

> [...] as diversas propostas ideológicas, como, por exemplo, a do nacional desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão, a do Partido Comunista, e outras, formuladas pelos diversos grupos de caráter reformista, conservador ou revolucionário, acabaram por ser pano de fundo desta nova forma de pensar a educação de adultos (HADDAD, 1991, p. 14).

É nesse contexto que as várias campanhas e os vários programas referentes à educação de adultos, apoiados no movimento de democratização de oportunidades de escolarização desse público, precisam ser considerados. As formas de organização das campanhas e dos programas soavam como ameaça aos grupos de direita, pois a conquista do novo eleitorado parecia ser algo impossível de se concretizar, ainda que fosse pela via de concessão do voto ao analfabeto, ou pela massiva alfabetização da população (PAIVA, 1973, p. 259). Esse período de mudança no regime político ocorreu de forma lenta e a mudança foi acentuada pelos "[...] conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e os setores da classe burguesa" (GERMANO, 1993, p. 211).

No Programa das Reformas de Base de João Goulart, o tema da alfabetização tornou-se prioridade e iria ser concretizada no Programa Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, considerado necessário para a eliminação do analfabetismo (GADOTTI, 2008, p. 39-40). O Programa teve o propósito de adotar, em todo o país, o sistema Paulo Freire[26] e foi

---

[26] O "Método sistematizado por Paulo Freire, em 1962, preconizava que a educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades [...]. Esta educação corajosa exigiria um método que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas. [...] ela deveria partir de situações concretas e se realizar através do diálogo. [...] optava-se pela utilização de

extinto pelo Golpe Militar, em 14 de abril de 1964, por meio do Decreto nº 53.886. A substituição do Programa Nacional de Alfabetização se efetivou por meio da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), em 1966, com a finalidade de diminuir o analfabetismo, por recomendação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID), e por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (NORONHA, 1994, p. 217).

Os movimentos pioneiros de educação e cultura popular[27] tiveram a finalidade de enfrentar frontalmente o analfabetismo. Todos representam o contraponto às propostas tradicionais e conservadoras vigentes. Provenientes da crise sócio-político-econômica das décadas de 1950 e 1960, constituíram parte da estratégia política maior: "[...] as propostas e Reformas de Base que sepultaram o parlamentarismo e reintroduziram Jango no presidencialismo" (GÓES, 1999, p. 30).

*Um Diagnóstico Quantitativo do Ensino Fundamental Brasileiro*,

---

palavras geradoras nesse processo de alfabetização pela conscientização" (PAIVA, 1973, p. 252-253).

[27] O Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos que se aliaram ao esforço da prefeitura da capital no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo, sob ideias socialistas e cristãs. Suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base (PAIVA, 1973, p. 236). A Campanha "De Pé no Chão também se Aprende a Ler" foi criada pela prefeitura de Natal, em 1961. Resultou da própria evolução da rede escolar municipal. Tentou-se a ampliação do sistema municipal de ensino através da multiplicação das escolinhas, aproveitando-se a capacidade ociosa da comunidade através da utilização de salas, cedidas sem ônus para a municipalidade. Posteriormente surgiram os acampamentos nos quais funcionavam classes primárias comuns durante o dia e classes para adultos à noite, além de cursos de aprendizes (profissionais). Além dessas atividades, a Campanha buscou divulgar e promover a revitalização do folclore local ajudando financeiramente os conjuntos natalenses e organizando Praças de Cultura nos bairros, construindo um Teatrinho do Povo e uma Galeria de Arte (PAIVA, 1973, p. 239-240). O Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), financiado pela União e em funcionamento desde 1961. Quando da proposta de criação, pretendia-se oferecer à população rural oportunidade de 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 (PAIVA, 1973, p. 240). Os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), floresceram em todo o país entre 1962 e início de 1964 e se uniam em torno de um objetivo principal, o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político. Aceitava-se que o plano cultural era um dos planos possíveis de luta pela transformação social do país e a politização das massas através da arte adquiria um caráter de luta antiimperialista, nacionalista e socialista (PAIVA, 1973, p. 233).

> realizado em 1974, reconhece que ‘muitos são os obstáculos que dificultam o cumprimento do preceito constitucional de escolarização total [...] Anualmente, 5.000.000 de brasileiros analfabetos completam 15 anos de idade. São aqueles que o sistema formal de educação não atendeu ou, se atendeu, não conseguiu alfabetizar [...]’ (CUNHA, 1979, p. 254-255, grifos do autor).

Assim, portanto, os Movimentos de Educação Popular, desenvolvidos nos primeiros anos da década de 1960, sofreram repressão com o golpe militar em 1964, quando ocorreu uma ruptura no campo da política, que resultou na perseguição dos seus dirigentes e na censura dos ideais propagados. Houve o desmantelamento e a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização. A Campanha “De Pé no Chão” cessou e seus líderes foram presos. O Movimento de Educação de Base teve sua atuação reprimida pelos órgãos de Estado e pela própria Igreja Católica, tomando, a partir de então, um cunho mais de movimento de evangelização. O mesmo ocorreu com professores e líderes estudantis que militavam em tais práticas, como forma de resposta do Estado autoritário com relação às ações que apresentavam interesses opostos aos que o golpe impôs, coagindo em nome do que propagava como normalização das relações sociais (HADDAD, 1991, p. 15-16).

No governo do presidente Castelo Branco, no período de 1964 a 1967, foi lançado o I Programa de Ação Econômica do Governo - PAEG (1964 - 1966), preconizando uma política para a contenção da inflação e, ainda, com incentivos que tinham por finalidade o estímulo ao investimento externo no país. Nesse plano, a educação teve um espaço restrito, na forma de uma discussão a respeito dos dispêndios neste setor, baseado em recursos a serem aplicados pelo governo federal, Estados e municípios (BARBOSA, 2006, p. 71).

Dessa forma, para o ensino elementar,

> [...] admitiu-se a previsão de um acréscimo de 300.000 matrículas, até 1970, não só para atender aos *déficits* de certas áreas urbanas do país, como também para permitir que os centros mais avançados possam ampliar o período de

> escolaridade do ensino primário para 6 anos e melhorar qualitativamente as condições atuais de funcionamento. Quanto a área rural com população concentrada, há necessidade de ampliar-se o sistema para mais de 3.300 matrículas até 1970, a fim de atingir-se 100% da população na faixa de 7/11 anos de idade (PAEG, 1964, p. 209 apud BARBOSA, 2006, p. 73).

Evidencia-se aí a proposição de metas quantitativas no que diz respeito ao setor educacional, especificamente quanto à ampliação das matrículas. Foram realizados, ainda, cálculos quanto à quantidade de prédios e à necessidade de docentes para atender à demanda aumentada. Nas considerações a respeito do analfabetismo, declarou-se que essa problemática não se resolveria, até o ano de 1970, nas áreas que já haviam sido contempladas pelo sistema de ensino, tornando-se ainda menos provável no que se referia à população residente em áreas dispersas do país (BARBOSA, 2006, p. 74).

Ao instalar a I Conferência Nacional de Educação, em 31 de março de 1965, o Presidente Castelo Branco ressaltou “os impressionantes índices de nossas deficiências em todos os graus, ramos e formas de ensino”, enfatizando que a preocupação maior estaria relacionada ao ensino primário, nível de ensino cuja universalização de acesso seria fator essencial para a democracia. Ficou como tema para a Conferência do ano seguinte, *Desenvolvimento do Ensino Primário*, de modo que fossem tratadas as questões julgadas como estranguladoras: a preparação de professores e a construção de prédios escolares. Intencionava-se tratar a escolarização de crianças e a educação de adultos, compreendidas como interdependentes para a efetivação do objetivo de universalizar, de forma eficiente, a inserção de todos aos avanços da humanidade (BARBOSA, 2006, p. 74).

Nesse período, o contexto político da educação foi marcado pela assinatura de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e seus órgãos junto a Agency for International Development (AID), os quais se

tornaram conhecidos como acordos MEC-USAID[28] (BARBOSA, 2006, p. 77).

Durante o período do Regime Militar ampliou-se, consideravelmente, o número de matrículas.

> Entre 1964 a 1974, por exemplo, as matrículas no primeiro grau (1ª à 8ª séries) cresceram 85%, enquanto as do 2º grau (1ª à 3ª séries) se ampliaram em 285% e as do ensino superior em 524%. Os índices para o período de 1960-1985 são de 150% para o primeiro ciclo do 1º grau, de 800% para o seu segundo ciclo, de 1.200% para o 2º grau e de 1.500% para o 3º grau [...] Entre 1975 e 1985, o primeiro ciclo do 1º grau expandiu-se em 30% e o ensino superior em apenas 25%; os níveis intermediários foram os que mais cresceram, embora também de forma pouco significativa: 35% no segundo ciclo do 1º grau e 55% no 2º grau (PAIVA, 1990, p. 13).

O Censo Demográfico de 1970 denunciava 18 milhões de analfabetos maiores de 14 anos. O "apelo à grandeza" do país exigia enfrentar as taxas de analfabetismo. No Plano Setorial de Educação e Cultura 75/79, que integrava o II PND, demonstrava-se, de forma precisa, a referência ideológica da grandeza no "combate ao analfabetismo" (CUNHA, 1979, p. 278).

> [...] foram alfabetizados mais de 5 milhões de pessoas nesse primeiro período de atuação do MOBRAL, reduzindo o índice de analfabetismo de 33% para cerca de 22% em 1973. Sem este esforço, chegaríamos ao final da década com um percentual de analfabetos girando em torno de 28% da população com mais de 15 anos de idade. Entretanto, o atual ritmo do MOBRAL, já cobrindo efetivamente todo o território nacional, indica que o Brasil alcançará 1980 com aquele índice reduzido a um percentual de 5% a 10%, semelhante, portanto, ao das nações mais adiantadas (CUNHA, 1979, p. 278).

O analfabetismo, entretanto, não era considerado o único obstáculo de natureza educacional que impedia o Brasil de estar presente no círculo das

---

[28] Os convênios, através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID, conhecidos comumente pelo nome de "Acordos MEC-USAID", tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram [...] (ROMANELLI, 2003, p. 197). Ver, dentre outros, FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998; NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999.

grandes potências. A oferta insuficiente de escolaridade obrigatória era concebida como outro obstáculo para atingir a suposta “grandeza”. A III Conferência Nacional da Educação, realizada em Salvador, em 1967, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, teve como tema principal a extensão da escolaridade. O consenso era de que seria preciso ampliar a duração do curso primário no Brasil, correspondente à escolaridade obrigatória de 4 anos. Outra constatação dizia respeito ao restrito atendimento dos sistemas de ensino, resultando numa taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos de idade pouco acima dos 60%. Cumpria, então, estender o atendimento (CUNHA, 1979, p. 278).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024/1961), a obrigatoriedade do Ensino Primário era para as crianças de 7 a 10 anos (CUNHA, 1979, p. 253). Já a Constituição de 1967, no artigo 168, no parágrafo 3º, estabeleceu, no inciso II, que “[...] o ensino primário dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (FÁVERO, 2001, p. 312).

A Lei Federal nº 5.692/1971 especificou a articulação entre idade e grau de ensino, determinando, no artigo 1º, no parágrafo 1º, que, “Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau [...]” (BRASIL, Lei 5.692/71 apud SAVIANI, 1988, p. 137). Assim, todas as crianças de sete aos quatorze anos de idade deveriam frequentar o Ensino de 1º grau, com duração de oito anos.

Desse modo,

> [...] a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus assume a tese da Conferência [III Conferência Nacional da Educação], e amplia, estendendo a escolarização obrigatória para 8 anos. [...] A duração da escolarização deveria ser de quatro anos, no mínimo, conforme a Constituição de 1946, e dobrada para oito anos, segundo a Lei nº 5.692/71. A conseqüência disso, pelo menos no plano das leis, é o estabelecimento de, no mínimo, uma parte aberta a todos, de entrada acessível, obrigatória e, principalmente, de *permanência compulsória* (CUNHA, 1979, p. 280-117-118, grifos do autor).

Assim, quando o Estado assume a meta de não só universalizar a escolarização elementar obrigatória, mas, também, de dobrar a sua escolarização, de 4 para 8 anos, ou seja, determinando constitucionalmente o acesso à escolarização para a população da faixa etária de 7 a 14 anos, durante oito anos, e verifica a impossibilidade dessa efetivação através da escola regular, elabora, em consequência, programas de emergência (CUNHA, 1979, p. 254). Reconhecendo a impossibilidade de cumprir com essa meta, procurou formas de atingi-la supletivamente, como foi o caso do rádio e da televisão e de uma campanha nacional de alfabetização, não só de adultos, mas, também, de adolescentes e de pré-adolescentes, no período do Regime Militar (CUNHA, 1979, p. 254-258). Destacam-se, assim: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)[29], o Projeto Minerva e as televisões educativas.

A Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), criada em 1962, por iniciativa do grupo evangélico Agnes Erskine, de Pernambuco, recebeu sua primeira doação do governo brasileiro, via carta-convênio, em setembro de 1966. Os recursos conseguidos por meio dessa parceria eram provenientes de fundos dos empréstimos-programa da *United States Agency for International Development* (USAID). Com esses recursos, a Cruzada expandiu-se com atividades desenvolvidas na região Nordeste, na qual o movimento voltado para a educação de adultos havia, com maior intensidade, disseminado as ideias que precisavam ser combatidas. Como resultado, implantou-se uma educação de adultos financiada pelo governo norte-americano e o ajustamento aos anseios do governo, de legitimação de uma coordenação supranacional das relações entre as nações (PAIVA, 1973, p. 271).

---

[29] Todos os programas que integram a política educacional liberadora têm um conteúdo ideológico bastante forte, além daquele aspecto mais imediatamente político-partidário. Tanto os textos do MOBRAL quanto as emissões do Projeto Minerva e das televisões educativas são enfáticos e insistentes na atribuição à educação do papel de variável estratégica para o desenvolvimento do país e para a melhoria das condições de vida dos alunos. O texto ilustra bem isso: “Benedito já sabe ler e escrever. Arranjou um emprego melhor. Vai trabalhar numa fábrica’” (CUNHA, 1979, p. 281). Sobre o MOBRAL, ver Paiva (1981 e 1982), publicado em quatro etapas pela revista *Síntese.*

Na perspectiva da Cruzada ABC, o analfabeto é um “parasita econômico” e a educação lhe proporcionaria a capacidade de produzir e de participar da vida em comunidade. Caracterizava-se como um programa defensor do financiamento público a entidades privadas, pois a educação deveria ser responsabilidade de todos: entidades públicas e privadas. Sua extinção, que ocorreu entre 1970 e 1971, deveu-se a uma série de motivos, entre eles a redução de recursos governamentais (PAIVA, 1973, p. 282).

Concomitantemente ao repasse de verbas pelo governo federal à Cruzada ABC, foi criado, pela Lei Federal nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Antes da sua criação, foram assinados vários decretos no Dia Internacional da Alfabetização, em 8 de setembro de 1967, que podem ser assim sintetizados: Decreto nº 61.311/1967: previa a constituição de um grupo interministerial para estudar o desenvolvimento do “Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos”; Decreto nº 61.312/1967: previa a utilização das emissoras de TV nos programas de alfabetização; Decreto nº 61.313/1967: previa a constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos; Decreto nº 61.314/1967: previa a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo (PAIVA, 1973, p. 292).

O Grupo Interministerial, criado via Decreto nº 61.311/1967, teve como incumbência realizar um estudo e um levantamento dos recursos necessários para desenvolver o “Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos”, elaborado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE) e anexado ao projeto do MOBRAL. Estabeleceu, ainda, que a alfabetização de adultos deveria vincular-se às necessidades políticas, econômicas e sociais do contexto. Apresentava as seguintes finalidades: a) promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; b) cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; e c) financiar e orientar tecnicamente cursos de nove meses para analfabetos entre 15 e 30 anos. Suas atividades deveriam priorizar os municípios que apresentavam maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico. A perspectiva de atendimento era de 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, visando à extinção do analfabetismo até 1975 (PAIVA, 1973, p. 292-293).

De forma concreta, é possível visualizar dois eixos principais na criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo na época: a perspectiva de atendimento de um grande contingente de analfabetos, envolvendo os Estados, os municípios e as entidades privadas para a sua implantação e implementação; e a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento sustentado durante o Regime Militar. O primeiro permitiu que os governos estendessem os serviços de Educação de Adultos, mesmo que somente no plano formal, aos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Ocorreu, assim, a ampliação do acesso à formação profissional. O segundo possibilitou que a Educação de Adultos passasse a compor o mito da sociedade democrática brasileira, "[...] traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de milagre econômico" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 7-8).

No âmbito legal, estavam colocados os limites da democratização de oportunidades educacionais na medida em que o Estado não assumia integralmente a responsabilidade pela oferta gratuita e sua expansão. No âmbito real, essa modalidade de educação é assumida pela iniciativa privada. Como já mencionado anteriormente, o MOBRAL esteve vinculado ao Departamento Nacional de Educação (DNE) até 1969, e a desvinculação desse departamento alterou as suas orientações, a partir da proposição de uma campanha de alfabetização em massa (BEISIEGEL, 1997, p. 234).

Destacam-se três características básicas do MOBRAL, nessa nova fase: 1) assumiu uma posição de independência institucional e financeira face aos sistemas regulares de ensino e aos demais programas de educação de adultos; 2) na sequência, articulou uma organização operacional descentralizada, apoiada em comissões municipais, com responsabilidade de promover a realização de campanhas nas comunidades; 3) posteriormente, centralizou as orientações do processo educativo. Uma gerência pedagógica central cuidava da organização, da programação, da execução e da avaliação dos trabalhos, incumbindo-se, também, da orientação e do treinamento do pessoal (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 7).

Essas características demonstram mudanças nos encaminhamentos da gestão do MOBRAL, num momento em que necessariamente era preciso haver

o controle ideológico e doutrinário, garantido por uma administração que centralizava a gestão, a execução e a avaliação dos trabalhos e, após 1972, por coordenadores estaduais e regionais, que se incumbiam de fazer a articulação entre a direção central e as comissões municipais. A opção por uma gestão centralizada predominava num período em que as relações políticas, sociais e econômicas eram reguladas por um Estado autoritário e controlador.

> A partir de 1970, o MOBRAL atuou através do Programa de Alfabetização e do Programa de Educação Integrada, uma versão compactada das quatro séries do antigo ensino primário. Depois passou a atuar também mediante convênios celebrados com as Comissões Municipais e Secretarias de Educação e com outras entidades públicas e privadas: entre elas, a Cruzada Evangélica de Alfabetização, o Movimento de Educação de Base (MEB), o SENAC, o SENAI e a Fundação Padre Anchieta (BEISIEGEL, 1997, p. 234-35).

Em 1980, mais de um terço das crianças que deveriam estar cursando a escola primária estavam fora dela. Assim, as condições de escolarização pioraram justamente na base escolar: na escola primária, inserida no ensino de 1º grau, obrigatório em suas oito séries, dos sete aos quatorze anos, conforme já mencionamos. Nesse sentido, os dados referentes à proporção de indivíduos sem acesso à escola, nas décadas de 1970 e 1980, são:

> Se em 1970, havia 6,5 milhões de pessoas dessa faixa etária fora da escola, em 1980, elas já eram 7,5 milhões. Ou seja, os *excluídos da escola* aumentaram de um milhão de 1970 a 1980! [...] Em 1970, 24,3% dos jovens de 14 anos não sabiam ler e escrever. [...] Uma dessas persistências é a taxa de evasão e repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, da ordem de 40% como média nacional (CUNHA, 1999, p. 56-57, grifos do autor).

A partir de 1983, o movimento conhecido como “Diretas já”[30] expressou o processo de transição, o qual também esteve articulado à vitória de Tancredo Neves, que saiu vitorioso em 1985[31], pelo voto indireto, e a aprovação da Constituição Federal em 1988. Nesse contexto, os empresários e suas entidades corporativas uniram-se, tanto para “impedir uma passagem abrupta da ditadura militar para um governo democrático”, quanto para que não se convocasse uma Assembléia Nacional Constituinte livre e soberana. Preferiam o penoso “acordo conservador”, pelo qual as funções da ditadura foram recicladas através da fantástica Nova República. A *transição lenta, gradual e segura* se viu elevada à categoria de princípio intocável, protegido pelo poder do fuzil; e se instituiu um Congresso Nacional organicamente preso à referida forma de “transição democrática” e seu Estado de segurança nacional disfarçado (FERNANDES, 1986, p. 308 apud PERONI, 2003, p. 46, grifos nossos).

Destacamos que o discurso de ressarcimento da dívida social, iniciado com o presidente da República Figueiredo (1979-1985), teve continuidade com José Sarney (1986-1990), que transforma a escola em espaço de assistencialismo social, como forma de fazer justiça aos pobres. No final da década de 1970 e início da década de 1980, a política educacional brasileira refletirá ações e programas[32] voltados para as regiões mais pobres, nos quais

---

[30] Com o movimento pelas “diretas”, as forças conservadoras, mais uma vez, temeram a inquietação social e “[...] avançaram no sentido de uma composição pelo alto, respeitando seu braço armado, já que ‘em tempos de democracia’ ninguém sabe qual será a veneta do povo [...] O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da presidência, como uma retaguarda pronta para o ataque se os ‘inimigos da ordem’ chegassem a se erigir como obstáculo efetivo. A cúpula política do principal partido da oposição em aliança democrática como os liberais do regime, que, finalmente, descobriam que o seu ardor revolucionário renderia maiores dividendos se eles continuassem à testa do governo. Por fim, o braço civil, que se desengajara antes dos militares, deixando o regime sem uma base social de sustentação política, abraçou a composição política que garantia ao grande capital nacional e estrangeiro uma transição sem ousadias e sem turbulências” (FERNANDES, 1986, p. 19 apud PERONI, 2003, p. 44-45).

[31] De governador de Minas Gerais, eleito pelo PMDB, em novembro de 1982, exerceu sua função por menos de dois anos devido ao fato de se candidatar ao cargo de presidente da República. Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral, mas quem assumiu a presidência da República foi José Sarney, pois, na véspera da posse, em 14 de março de 1985, Tancredo Neves fica gravemente adoentado e acaba falecendo.

[32] Dentre os programas destacam-se, por exemplo: o PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais; o PRODASEC – Programa de Desenvolvimento de Ações Sócio-Educativas e Culturais; o PROMUNICÍPIO – Programa de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios; o POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Ações Integradas no Nordeste; e o EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (SILVA, 1993 *apud* FIGUEIREDO, 2005, p. 7).

o caráter nacional define as políticas adequadas às realidades locais, isto é, programas que partiram do governo federal para os Estados e municípios. Nesse contexto, as políticas governamentais são produzidas como estratégia de recuperação da pobreza, com ênfase assistencialista.

No conjunto das iniciativas do governo, visando colocar a educação como uma prioridade entre as políticas sociais, em junho de 1985, o ministro da Educação Marco Maciel lançou, para discussão, o Programa "Educação para Todos" e, no Senado, foi aprovada a Emenda Calmon[33], que, em 24/7/1985, foi sancionada. A proposta era elevar os recursos oriundos de impostos vinculados à educação para 18% do orçamento da União e 25% dos Estados e municípios. Com a sua sanção, a partir de 1986, essa Emenda passou a regular os orçamentos das três esferas de governo (SANTIAGO, 2005, p. 45).

Como parte da discussão do Programa "Educação para Todos", foi escrito o documento "Educação para Todos: caminho para mudança", que tratava do atendimento de toda a população jovem e adulta não escolarizada, como parte da educação básica, que, na perspectiva do Ministro, "[...] extrapola os limites da ação meramente escolar e compreende ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente" (MACIEL apud DI PIERRO, 2000, p. 52).

Na década de 1980, com a abertura política e a redemocratização do país, os movimentos sociais foram impulsionados a prosseguir e a ampliar seus projetos de atendimento à demanda de Educação de Jovens e Adultos. Com a desvinculação de alguns municípios do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), este foi perdendo forças, até que, em 1985, é extinto definitivamente. Em 1985, com base na péssima avaliação do MOBRAL proporcionada pelos resultados insuficientes na redução do analfabetismo, prometida para 10 anos desde a sua fundação, também pelas ações paralelas ao sistema formal, a falta de controle dos recursos financeiros, o Estado

[33] Projeto de reforma constitucional do senador João Calmon. No projeto estava incluída a vinculação automática de verbas para o ensino público (NORONHA, 1994, p. 271).

Republicano, no contexto democrático, propõe a extinção do MOBRAL e substituição pela Fundação Educar[34] (MACEDO, s/d, p. 3).

A Fundação Educar, em vez de instituição de ação direta, atuou como órgão de fomento e de apoio técnico, representando, em muitos aspectos, a continuidade do MOBRAL e, no governo Collor, no ano de 1990, foi extinta. Para a escolarização básica de Jovens e Adultos, essa medida representou um marco no processo de descentralização, e novas propostas surgiram no cenário nacional. Observa-se, nesse contexto, uma diversidade de programas e de projetos com diferentes objetivos e concepções (MACEDO, s/d, p.4).

> No passado como no presente a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

Considerando a evolução do analfabetismo no Brasil, entre pessoas de 15 anos ou mais, no período de 1940 a 2006, pode-se vislumbrar, na tabela abaixo, uma tendência de queda continuada, embora muito lenta da taxa de analfabetismo; dinâmica esta que se mantém durante o século XX e prolonga-se no século XXI.

TABELA 2 - BRASIL: EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS (1940/2006)

| Ano/Censo | Total | Analfabetos | % |
|---|---|---|---|

[34] Mesmo incorporando toda estrutura do MOBRAL, a Fundação Educar, nesse instante, se submeteu à Secretaria de Ensino de 1º e 2ª Graus do MEC, comprometendo-se em articular uma política de jovens e adultos em conjunto com o subsistema de ensino supletivo, garantindo apoio e fomento para que Estados e municípios desenvolvessem suas atividades de EJA. Ou seja, enquanto o MOBRAL se impôs pela execução direta das ações, a EDUCAR se colocava à disposição para apoio técnico, subordinando-se às diretrizes do MEC. Essa forma de atuação não pode deixar de ser vista como positiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120). A Fundação Educar, embora seguindo a mesma linha do MOBRAL, em alguns Estados atuou como articuladora entre o poder público e os movimentos sociais e populares, estabelecendo parceria com a sociedade civil organizada, na mobilização de salas de alfabetização nos espaços onde o Estado não atendia. A Fundação tinha como responsabilidade a formação de educadores populares e fornecimento do material de apoio. As parcerias se estenderam pelo país e permitiram um novo desenho na construção de políticas públicas, dentro dos limites de um programa governamental; isso significou atraso no repasse de recursos e problemas de gestão pública (DUDEQUE, 2006, p. 32).

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1940 | 23.709.769 | 13.269.381 | 56,00 |
| 1950 | 30.249.423 | 15.272.632 | 50,50 |
| 1960 | 40.278.602 | 15.964.852 | 39,60 |
| 1970 | 54.008.604 | 18.146.977 | 33,60 |
| 1980 | 73.541.943 | 18.716.847 | 25,50 |
| 1991 | 95.837.043 | 19.233.758 | 20,07 |
| 2000 | 119.556.675 | 16.294.889 | 13,63 |
| 2006 | 138.584.000 | 14.391.000 | 10,38 |

FONTE: IBGE. Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

Uma breve análise histórica sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos revelou que o desafio de enfrentar o analfabetismo teve diferentes proposições tanto dos movimentos sociais quanto do Estado. Todavia, apesar de a EJA no Brasil ter sido gradativamente reconhecida como um direito para milhões de indivíduos que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século XX, “[...] esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996” (HADDAD, 2007, p. 197).

O resultado da conquista desse direito está associado a um conjunto de ações, dentre eles, por exemplo, das Conferências Internacionais, dos Encontros Nacionais e dos Fóruns Estaduais e, portanto, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser analisada desconsiderando essas relações. Em consequência, ao longo da década de 1990, considerada a “década da educação”, os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil tiveram como objetivo a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, conforme veremos no segundo capítulo.

# CAPÍTULO II

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL

> Não existe no mundo nenhum exemplo de sociedade que tenha superado o analfabetismo sem resolver as condições sociais que geram o analfabeto (HADDAD, 1991, p. 07).

O enfoque do Banco Mundial na educação ampliou-se no final da década de 1960, acabando por destacá-la como uma de suas políticas setoriais durante a década de 1970. Com a perda das atribuições da UNESCO para o Banco Mundial e, posteriormente, com a saída dos EUA, em 1984, da UNESCO, o debate sobre a educação foi se transformando em assunto de negócios, de banqueiros e de estrategistas políticos[35].

É nesse contexto que também está situada a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, a EJA não pode ser objeto de análise restrita às relações nacionais e estaduais, mas, também internacionais, visto que "[...] a educação popular e a educação de adultos na América Latina tiveram um desenvolvimento próprio, mas não completamente independente do contexto mundial" (GADOTTI, 2008, p. 36).

Nesse sentido, na década de 1990, a Educação Básica tomou uma proporção em nível mundial quando se realizou a Conferência Mundial de

---

[35] Sobre a intervenção dos organismos multilaterais de financiamento na sociedade brasileira, conferir, dentre outros, DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas-SP, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP; TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998; FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais:** um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. Campinas-SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP; GONZALEZ, M. J. F. et alii. **O Brasil e o Banco Mundial**: um diagnóstico das relações econômicas: 1949-1989. Rio de Janeiro: IPEA/SEPLAN, 1990; NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999; SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas. Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002; SOARES, R. P. **Dívida pública externa**: empréstimos do BIRD ao Brasil. Brasília, DF, IPEA, 1999. (Texto para discussão, 642);VIANNA JR., A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília, DF: Rede Brasil de sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Nos anos seguintes, os compromissos firmados nesses eventos tiveram repercussão em termos de legislação brasileira, com a promulgação de leis que enfatizavam a necessidade de universalizar o Ensino Fundamental e de enfrentar o analfabetismo, ampliando, dessa forma, a escolarização da demanda de jovens e adultos. Este capítulo, portanto, apresenta o histórico das Conferências Internacionais, dos Encontros Nacionais e dos Fóruns Estaduais, bem como da legislação brasileira pós-Constituição de 1988, quando, de fato, a EJA teve o direito formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro.

## 2.1 Lutas em favor da EJA: as Conferências Internacionais, os Fóruns Estaduais e os Encontros Nacionais

As lutas políticas em favor da Educação de Jovens e Adultos se expressaram a partir da realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) por convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –UNESCO (BRASIL, 2008, p. 18-19). A CONFINTEA, promovida pela UNESCO e realizada a cada doze anos, é o único evento global de educação de adultos (HADDAD, 2009, p. 358).

Em 1949, realizou-se a I CONFINTEA, em Elsinore, na Dinamarca, onde os delegados acordaram sobre a continuidade da Conferência em razão das urgências da educação de adultos em termos mundiais.

Em 1960, foi realizada a II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá, e o seu principal resultado foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, das novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e da aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos deveriam auxiliar os menos desenvolvidos. Após essa Conferência, a Educação de Adultos é contemplada com dois enfoques, sendo um deles a ideia de “educação permanente”, no sentido da continuidade da educação formal e, ainda, como “educação de base ou comunitária”, ideia

que já se apresentava na Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (GADOTTI, 2008, p. 37).

Em 1972, foi realizada a III CONFINTEA, em Tóquio, no Japão, e essa modalidade de ensino voltou a ser compreendida como suplência da educação fundamental. Nessa perspectiva, o intuito principal da educação de adultos seria o de reintrodução dos jovens e adultos, principalmente os analfabetos, no sistema de educação formal (GADOTTI, 2008, p. 37).

Em 1985, a IV CONFINTEA ocorreu em Paris e se caracterizou pela "pluralidade de conceitos"[36] e esse encontro destacou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o grande desafio para a humanidade.

Em 1996, aconteceu uma grande mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de organização para a V CONFINTEA. O encaminhamento foi para que cada unidade da Federação realizasse um encontro para levantamento de metas e ações de EJA. A partir daí, as instituições envolvidas decidiram dar sequência aos encontros. Em 1997, a UNESCO convocou as Secretarias Estaduais de Educação (SEEs), as Secretarias Municipais de Educação (SMEs), as Universidades e as Organizações Não Governamentais (ONGs) para a organização da V CONFINTEA, por meio do debate e da redação de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Esses eventos, com intercâmbio, auxiliaram no ressurgimento do assunto EJA (BRASIL, 2008, p. 18-19).

Em 1997, foi realizada a V CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha, envolvendo 170 países e 1.700 representantes. Dentre os compromissos que foram assumidos destaca-se a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica (BRASIL, 2008, p. 18-19).

Em 2003, os Estados membros da UNESCO foram convocados a reexaminarem os compromissos com a EJA, firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V CONFINTEA aconteceu em Bangcoc, influenciada pelo clima de Fórum Social Mundial. Esse encontro foi

---

[36] Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. A Conferência de Paris "implodiu" o conceito de educação de adultos (GADOTTI, 2008, p. 37).

uma chamada de responsabilização dos Estados membros, com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo e a concretizar a CONFINTEA VI[37], em 2009 (BRASIL, 2008, p. 18-19).

Em razão das Conferências organizadas pela UNESCO, com a responsabilidade de incrementar a educação nos países em desenvolvimento, desencadeou-se uma discussão nacional sobre a Educação de Jovens e Adultos e, a partir daí, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA. Configuram-se em movimentos sociais diversificados em termos de constituição e de abrangência de mobilização. Atualmente os Fóruns Estaduais de EJA estão presentes em todos os Estados brasileiros, exceto em Roraima, oportunizando o debate e a participação coletiva (GADOTTI, 2008, p. 49).

Evidenciou-se, a partir da segunda metade da década de 1990, a participação das Organizações Não Governamentais (ONGs), dos movimentos sociais, dos governos municipais e estaduais, das universidades, das organizações empresariais (Sistema "S") para debater e propor políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional. O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação para as discussões preparatórias e posteriores à V CONFINTEA. Esses vários segmentos articularam-se por meio da constituição de Fóruns Estaduais de EJA, resultando num importante movimento, que se converteu em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), desde o ano de 1999 (PARANÁ, 2006, p. 22).

---

[37] Por determinação do governo brasileiro, a VI CONFINTEA VI que seria realizada de 19 a 22 de maio de 2009, em Belém, Brasil, foi adiada e acontecerá de 01 a 04 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009, p. 01). Portanto, "[...] a iminência da VI CONFINTEA a ser realizada no Brasil coloca desafios novos para o movimento de educação de jovens e adultos. Diferentemente do que ocorreu na última conferência, o momento atual se conforma como de diálogo e parceria do movimento de educação de adultos com o governo federal. Isso tem ocorrido em diversos campos das políticas públicas nos quais a participação da sociedade civil vem se envolvendo" (HADDAD, 2009, p. 368). A respeito da VI CONFINTEA conferir, dentre outros, RODRIGUEZ, L. M. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. In: **Revista brasileira de educação.** Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009.; AITCHISON, J. A voz do Sul na CONFINTEA VI: a agenda da África. In: **Revista brasileira de educação.** Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009.; HINZEN, H. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. In: **Revista brasileira de educação.** Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009.; HADDAD, S. Participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. In: **Revista brasileira de educação.** Maio/Ago. v. 14 n. 41. 2009.

Nesse sentido, em consequência de um encontro realizado em Curitiba para a socialização da V CONFINTEA, veio a decisão do desencadeamento de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS)[38]. Com o surgimento dos Fóruns, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa[39], que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs. De 1999 a 2000, os Fóruns marcaram presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação, para a discussão das Diretrizes Curriculares para a EJA. Em alguns Estados participaram da construção das Diretrizes Estaduais e, em alguns municípios, contribuíram na regulamentação municipal da EJA. A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização, solicitando representação dos Fóruns. Os Fóruns têm atuado como interlocutores da EJA no cenário nacional, participando dos debates a respeito dessa modalidade de ensino no Brasil (SOARES, 2002, p. 8-10 ).

Em 1989, em preparação ao Ano Internacional da Alfabetização (1990), criou-se no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, que teve por finalidade a elaboração de diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo. Em 1990, a UNESCO declarou o Ano internacional da Alfabetização e nesse mesmo ano foi realizada em Jomtien, Tailândia, a

---

[38] Os ENEJAs são definidos como "[...] uma iniciativa da sociedade civil e têm se constituído um espaço privilegiado de discussão dos principais desafios da área, bem como da proposição de novas políticas públicas de alfabetização e de seu financiamento. [...] Os ENEJAs têm buscado formas de assegurar sua maior independência em relação aos órgãos governamentais, ampliando a participação dos movimentos populares, particularmente com a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB)" (GADOTTI, 2008, p. 49-50). Em 1999, ocorreu o 1º ENEJA, no Rio de Janeiro. Desde então, esses encontros vêm ocorrendo anualmente, sendo em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande, Paraíba; em 2001, o III ENEJA, em São Paulo – São Paulo; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Mato Grosso; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito Federal; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco; em 2007, o IX ENEJA, em Pinhão, Paraná; em 2008, o X ENEJA, em Rio das Ostras – Rio de Janeiro (PORCARO, s/d, p. 2).

[39] A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. Dedica-se ela a atividades de pesquisa, de avaliação e de monitoramento de políticas educacionais. Dentre os campos de investigação privilegiados pela organização, inscrevem-se as políticas públicas de educação de jovens e adultos, os estudos sobre alfabetismo, a análise do impacto das orientações dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o financiamento do ensino, a equidade em educação, com ênfase na análise dos fatores geracionais, étnico-raciais e territoriais (<www.acaoeducativa.org.br/>).

Conferência Mundial de Educação para Todos[40], que reuniu, entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura); o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância); e o Banco Mundial. Nesse momento foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (GADOTTI, 2008, p. 41).

A Conferência Mundial de Educação para Todos aprovou uma "Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades de Aprendizagem", que apresentou um preâmbulo, no qual se reafirmou e se resgatou o direito de toda pessoa à educação, sendo que, ao "[...] final da conferência, editou-se o mesmo apelo humanitário da Carta Universal dos Direitos dos Homens, de 1948" (NOGUEIRA, 1999, p. 132 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 88).

A preocupação com a "qualidade" e com a "produtividade" é anunciada no diagnóstico apresentado na "Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem", ao admitir que a educação apresenta graves deficiências, sendo necessário torná-la mais relevante, visando melhorar sua qualidade, bem como atender à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, através da construção de valores culturais e morais comuns (BRASIL, 1993, p. 67).

Dentre as metas firmadas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, destacam-se:

> [...] 2. acesso universal à educação básica até o ano 2000; 3. melhoria dos resultados da aprendizagem; 4. *redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres* [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 60, grifos nossos).

A Declaração Mundial de Educação para Todos destaca a necessidade da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade:

---

[40] Destaca-se que um dos problemas enfrentados refere a expressão "para todos", que sugeria uma universalização da educação básica, que, no Brasil, compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 61).

> 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
> 2. Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
> 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
> 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido (JOMTIEN, 1990, p. 2).

Os compromissos de Educação para Todos, firmados na Tailândia, em 1990, foram renovados em 2000, no Fórum Mundial de Dakar, em cujas metas evidenciou-se a importância do atendimento às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos, assegurando-lhes o acesso equitativo e, ainda, o alcance da melhoria nos índices de alfabetização de adultos em 50% até o ano de 2015 (DAKAR, 2000, p. 2).

Ainda em 2000, no Informe Sub-Regional da América Latina, discutido na República Dominicana, avaliando os 10 anos da Declaração de Jomtien, afirmou-se que:

> Las políticas educativas orientadas a la alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos requieren la articulación con las actuales reformas educativas; la concertación de acciones entre los distintos actores; el uso de nuevas tecnologías para ampliar la cobertura y la calidad, la re conceptualización de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos... (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 48).

Em 2000, no Fórum Mundial de Educação em Dakar, esses compromissos são reiterados, quando os governos assumem,

> III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
> IV. alcançar uma melhoria de 50% nos índices de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso à educação básica e continuidade para todos os adultos (DAKAR, 2000, p. 2).

Tais compromissos representam que a avaliação das ações apontou a necessidade de maiores esforços para que ocorresse o alcance da universalização da alfabetização e da educação básica (GADOTTI, 2008, p. 10).

Na agenda nacional e estadual, a Educação de Jovens e Adultos também ganhou destaque na década de 1990. Enfatiza-se que, apesar de a EJA no Brasil ter sido gradativamente reconhecida como um direito para milhões de indivíduos que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século XX, “[...] esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996” (HADDAD, 2007, p. 197).

Assim, a Constituição Federal de 1988[41], no artigo 208, estabelece que "[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988, p. 105). E, ainda, assegura, no inciso I, o “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito com oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”[42]. Considerando o histórico da oferta de ensino para jovens e adultos, os artigos 208 e 218 da Constituição Federal de 1988 representam um avanço na formalidade da lei.

Assim, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço no sentido do reconhecimento do direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, sendo a sua oferta uma obrigatoriedade dos poderes públicos (BRASIL, 2008, p. 33). Ficou estabelecido, ainda, nas disposições transitórias, o prazo de dez anos para que os governos e a sociedade civil concentrassem esforços no sentido de erradicar o analfabetismo e de universalizar o acesso ao

---

[41] Atendendo aos reclamos da sociedade, a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos (BRASIL, 2008, p. 24).

[42] O conceito de “idade própria” para acessar a Educação Básica já está superado no campo da Educação de Jovens e Adultos, desde o final da década de 1990, quando o Brasil assina o Documento Internacional da Declaração de Hamburgo, que afirma, “4. Apesar de o conteúdo referente à educação de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos sócio-econômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem, ambas são elementos necessários a uma visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. [...] 9. Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente (BRASIL, 2006, p.2).

Ensino Fundamental, havendo a necessidade de destinação de 50% dos recursos vinculados à educação, nas esferas municipal, estadual e federal (DI PIERRO, 2000, p. 120).

Importante é mencionar, entretanto, que foi o governo de Fernando Collor de Mello que abriu caminho para a reforma da Constituição de 1988, pois, ao ser promulgada em 5 de outubro de 1988, ela já se encontrava "[...] sob as rearticulações das elites conservadoras em torno do projeto alinhado aos credores estrangeiros" (SILVA, 2000, p. 123 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 102). Alguns artigos da Constituição Federal foram alterados, por exemplo, a partir da Emenda Constitucional nº 14/1996.

A Constituição Federal de 1988, modificada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996[43], dispõe que:

> Art. 60. Nos 10 (dez) primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de 60% (sessenta por cento) dos recursos a que se refere o *Caput* do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, como objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.
>
> § 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental [...] nunca menos que o equivalente a 30% (trinta por cento) dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal (Emenda Constitucional Nº 14/96 apud Constituição Federal, 2004, p. 223-224).

As políticas para a educação na década de 1990, em consequência, não correspondem às expectativas criadas em relação à Constituição Federal de 1988. Nesse ordenamento, outras modalidades de ensino, como o caso da EJA, por exemplo, foram secundarizadas. Ocorreu a extinção da Fundação Educar e a Alfabetização de Jovens e Adultos foi descentralizada, tornando-se atribuição dos municípios, ou ainda das organizações sociais que atuaram em parceria, em programas ou Movimentos de Alfabetização (MOVAs)[44].

---

[43] Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

[44] Os MOVAs vêm promovendo uma ação alfabetizadora popular que extrapola a visão da alfabetização apenas como decodificação da escrita, pautando-a nos princípios da formação cidadã, envolvendo toda a sociedade civil em parcerias com os poderes públicos para a garantia da alfabetização enquanto ação política e cultural, rompendo com as práticas das

A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação, inseridas no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foram marcadas pela forte presença da sociedade civil[45] na reivindicação de direitos e pressão por maior participação dos rumos da gestão pública[46] (HADDAD, 2007, p. 207).

Nas análises referentes às políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, destacam-se impasses gerados por impulsos contraditórios, que dão vazão na etapa da redemocratização das instituições políticas do país. Formou-se, por um lado, um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica, como apoios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em mudança constante, o que recaiu na ampliação dos direitos educativos dos jovens e adultos aclamados na legislação. A Educação de Jovens e Adultos, por outro lado, ocupou lugar secundarizado na reforma educacional da segunda metade da década de 1990, implementada sob o condicionamento dos receituários neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público. Esses impulsos conflitantes contribuíram para que emergisse o movimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, organizando espaços públicos para a expressão e a legitimação de reivindicações, de debates e de proposições (DI PIERRO, 2005, p.1122).

---

antigas campanhas com vieses assistencialistas, descomprometidas com a continuidade da escolarização e com a transformação da sociedade brasileira. Sobre o tema, consultar, dentre outros, GADOTTI, M. **Mova por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008; SANTOS, M. A. de P. **Tecendo a rede MOVA BRASIL**: sua história, seus sujeitos e suas ações, 2001-2004. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2005.

[45] "O envolvimento da sociedade civil no campo da educação de adultos no Brasil não é novo na nossa história. Sempre houve um forte papel da Igreja católica nesse campo, desde o período colonial, assim como a participação dos sindicatos no período republicano. Não podemos esquecer também do envolvimento dos movimentos sociais, em especial dos de cultura popular, na primeira metade dos anos de 1960, assim como do trabalho das escolas comunitárias nas periferias dos grandes centros urbanos, em especial nas regiões Norte e Nordeste. [...] Nas décadas de 1960 e 1970, um conjunto de pequenas organizações – associações civis sem fins lucrativos, as organizações não-governamentais –, em parceria com as pastorais sociais da Igreja católica, organizou-se para dedicar-se ao trabalho de educação popular com os setores mais pobres da população. [...] No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, dois fatores marcaram o trabalho educativo desenvolvido pela sociedade civil no campo da educação de jovens e adultos (EJA). Um deles foi o crescimento da diversidade de práticas educativas para além das pastorais da Igreja católica. [...] Outro fator que envolveu o trabalho da sociedade civil foi a luta pela construção de um ensino público de qualidade, inclusive para os jovens e adultos" (HADDAD, 2009, p. 355-356).

[46] Sobre o tema, ver Avritzer e Costa (2004), Dagnino (1994), Telles (1994a, 1994b). Nota do autor no texto.

> Com base no argumento (bastante controverso) de que a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, prevaleceu, na reforma educacional brasileira da década de 1990, a orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo. [...] O principal mecanismo utilizado para operacionalizar a focalização é bastante conhecido - o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), do qual as matrículas do ensino de jovens e adultos foram expurgadas por imposição de um veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos (DI PIERRO, 2000, p. 1123).

Desse modo, mesmo com a estipulação de metas, ao final da década de 1990, o Brasil pode ser considerado um retrato da redução da proposta de Jomtien. Se considerarmos a ampliação da abrangência e da qualidade do atendimento aos jovens e adultos, destaca-se, por exemplo, a questão do financiamento do ensino, pois:

> O FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Básica de Jovens e Adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, a EJA, no âmbito dos municípios, tornou-se concorrente da Educação Infantil e na esfera estadual do Ensino Médio, pelos recursos não capturados pelo Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (DI PIERRO, 2000, p. 16).

Nesse sentido, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei Federal nº 9.424/1996, teve como objetivo financiar apenas o Ensino Fundamental para as pessoas de 7 a 14 anos, excluindo todos os demais níveis e modalidades da educação básica, como o Ensino Infantil e Médio, e a Educação de Jovens e Adultos (ZANETTI, 1998). Assim,

> [...] no decorrer da década de 1996-2006, em que a destinação de recursos públicos para a educação básica foi

> regulamentada pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a provisão de ensino de jovens e adultos sofreu restrições em decorrência do veto presidencial que impediu o cômputo das matrículas nessa modalidade nos cálculos do Fundo. Unidades Federadas e alguns municípios tiveram um alívio parcial quando o Ministério da Educação institui em 1998 o programa Recomeço (rebatizado em 2003 como Fazendo Escola), por meio do qual o governo federal prestava assistência financeira para a contratação e formação de professores e provisão de materiais didáticos do Ensino Fundamental de jovens e adultos. Com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) pela Lei nº 11.494 de 2007, as reivindicações em favor da inserção da modalidade no sistema de financiamento da educação básica foram parcialmente atendidas (DI PIERRO, 2008, p. 406).

Por meio da Emenda Constitucional nº 53, instituindo o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e da Lei Federal nº 11.494/2007, que o regulamenta, ocorreu a inclusão da Educação de Jovens e Adultos no sistema de financiamento público. Essa inclusão se dá de forma diferenciada, visto que os gastos com a modalidade não podem ultrapassar a 15% do Fundo, por ter fator de ponderação em 0,7 (BRASIL, 2008, p. 47). A destinação de 70% do valor de referência é uniforme nas diferentes etapas de ensino, sendo destinado um mesmo valor tanto para um aluno em fase de alfabetização quanto para aquele que se encontra no Ensino Médio profissionalizante (DI PIERRO, 2008, p. 406). Observa-se, assim, que há limites no que se refere ao financiamento para a EJA, o que, sem dúvida, afeta a qualidade da oferta para essa modalidade de ensino tanto no que se refere às possibilidades de ampliação quanto de qualificação.

O foco da política educacional, nessa perspectiva, é a ação direta do Estado com o objetivo de universalizar a escolarização obrigatória, considerando a faixa etária estabelecida por lei, e também a expansão do ensino médio e o aumento da participação desse público nos programas de formação profissional, visando à formação para o trabalho. Desse modo, a escolarização tem a finalidade de contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade das empresas, especialmente os setores de monopólio (NEVES, 2007, p. 212). Na perspectiva ético-política, para os neoliberais, a educação escolar cumpriria sua função na medida em que daria conta de preparar a classe trabalhadora para:

> [...] aceitar como inevitável e até mesmo como desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à competição, ao individualismo, à passividade ou mesmo à sua restrita participação política como estratégias de convivência social (NEVES, 2007, p. 213).

É preciso lembrar que:

> A normalidade constitucional, gerada pela Constituinte de 1986 e a promulgação da Constituição de 1988, somada ao processo eleitoral ocorrido em 1989, consagra as mediações e as condições políticas ao país para supostamente passar a viver uma *nova era*: a do liberalismo econômico com democracia representativa, abrindo a "estação" e a "integração do país à globalização econômica", nome difuso dado para o imperialismo na fase atual de acumulação de capital, produzindo convenientemente para os nossos liberais, o (neo) liberalismo brasileiro, tendo sua maior expressão e vigor nos governos FHC (1995-2002), consolidando o processo de internacionalização econômica e a realização do processo de ajustes estruturais e setoriais (DEITOS, 2005, p. 206-207 apud FIGUEIREDO, 2006, p. 51).

Em linhas gerais, pode-se dizer que o desencadeamento das lutas visou, entre outras coisas, assegurar a oferta de Educação para Jovens e Adultos, assim como a expansão e a qualificação da mesma, com ênfase significativa de participação da sociedade civil. Os compromissos assumidos pelo Brasil internacionalmente se expressaram na elaboração do Plano Decenal de Educação (1993); do Parecer nº 11/2000, que regulamentou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação (2001) que tiveram a finalidade de enfrentar o analfabetismo e o fracasso escolar (evasão e repetência), conforme veremos.

## 2.2 A Educação de Jovens e Adultos na legislação educacional brasileira na década de 1990: a ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental

Notadamente durante os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) ocorreu um processo de intensificação de reformas nas áreas econômica, social e política. A argumentação, para justificar as reformas, centra-se na superação da falta de qualidade, da falta de produtividade (eficiência interna e externa), da falta de racionalidade econômica, bem como de requerimentos educacionais para a modernização do país e para a integração à globalização.

Nesse sentido, o receituário das políticas neoliberais para solucionar os problemas educacionais brasileiros pode ser sintetizado em seis metas: A **primeira medida** parte do suposto de que as novas exigências econômicas, políticas e educacionais decorrem do processo mundial acelerado e a disponibilidade para a inserção na competitividade internacional (globalização), sendo que a escolarização seria determinante para a superação das desigualdades. O argumento centra-se na suposta ineficiência estatal e no atraso tecnológico e educacional como responsáveis pela indisposição e pela pouca desenvoltura do Brasil no cenário mundial e nacional. A **segunda medida** tem como referência um problema de ordem geral, já que o esgotamento do modelo econômico nacional, sustentado pela mão de obra pouco qualificada, somado à iniquidade educacional, estaria levando o país ao atraso econômico e social. A **terceira medida** refere-se à centralidade da educação elementar (problemas intraescolares) como condição essencial para a promoção do avanço econômico e social, pois a base econômico-social é tomada como produto da crise educacional e estatal. A **quarta medida** combate a instabilidade político-institucional, que aponta como frágil a consolidação do sistema democrático e que seria responsável pela descontinuidade de políticas educacionais. A **quinta medida** refere-se à suposta ausência de mecanismos de avaliação e de informações da sociedade civil, cuja ineficiência política e de gestão da crise educacional seria constituinte de um processo geral que abarca a reforma do Estado brasileiro. E a **sexta**

**medida** aponta a influência dos organismos internacionais e agências financeiras multilaterais como saudável para o desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e da gestão política e financeira do Estado, bem como de ações sociais e econômicas do país (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 75-79).

A proposta neoliberal de educação reflete os anseios da classe dominante brasileira, sendo respaldada pelos organismos internacionais, tanto no que diz respeito à sustentação técnica, quanto financeira. Esse processo vem sendo implementado pelos governantes, de modo mais acentuado após o governo Collor, no primeiro pleito eleitoral direto, após o período da Ditadura Militar. A implementação dessa concepção difunde-se e consolida-se entre o empresariado por meio dos Sistemas S, Organizações Culturais e Filantrópicas, e por meio do empresariado educacional, além da Igreja Católica e Partidos Políticos de direita e de centro, que compõem a base de sustentação dos governos neoliberais (NEVES, 2007, p.211).

Destacamos, ainda, que na década de 1990, em matéria de educação escolar, apesar de divergências políticas entre o poder central e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, havia certa convergência entre o que propunha o Estado, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e os Organismos Multilaterais (Banco Mundial, ONU, UNESCO, UNICEF). O consenso entre essas instituições partia da premissa de que não seria possível um país da dimensão geográfica e do peso econômico como o Brasil permanecer, no final do século XX, com altas taxas de analfabetismo e sem universalizar a educação básica (NOGUEIRA, 1999, p. 157 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 86).

Foi, portanto, a partir da década de 1990, considerada a “década da educação”, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, que se reafirmou o direito de todos à educação. O Brasil assumiu, formalmente, vários compromissos internacionais relativamente à universalização da alfabetização e da educação básica, tornando-se signatário de uma série de documentos, especialmente os que se filiam à Organização das Nações Unidas (GADOTTI, 2008, p. 9).

Neste sentido,

> Três anos depois, o país participou ativamente das reuniões e

> dos ajustes firmados entre os noves países mais populosos e com maior número de analfabetos, assinando, com os órgãos e agências responsáveis pela educação no mundo, o compromisso com metas tendentes à universalização da educação básica de jovens e adultos alijados da escola regular na idade própria (GADOTTI, 2008, p. 9).

Da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) resultaram posições consensuais, sintetizadas na "Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem". Essas posições consensuais deveriam constituir as bases para a elaboração dos Planos Decenais de Educação, documento que, no Brasil, foi assinado pelo presidente da República Itamar Franco, em 1993. "Com esse plano o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 62).

O Plano Decenal de Educação para Todos definiu as diretrizes a serem cumpridas no prazo de dez anos, e apresentou as estratégias e as medidas, com vistas a atender ao artigo 212 da Constituição Federal de 1988, modificado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, conforme afirmamos. O Plano Decenal de Educação para Todos também apresentou as estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. Afirmou, ainda, os desafios a enfrentar, dentre eles: a omissão da política educacional em relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e sociais de jovens e adultos e a definição de segmentos a serem prioritariamente atendidos. Destacava, por exemplo, a meta de universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento. Essa meta contemplou o oferecimento de oportunidades "[...] a estudantes de 10 a 14 anos, em risco de deserção escolar [...]" (BRASIL, 1993, p. 32), visando mantê-los no sistema, através de programas e projetos, com estratégias educativas diferenciadas.

Também, como decorrência do processo iniciado com a Conferência Mundial de Educação para Todos, temos o "Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI", intitulado

"*Educação: um tesouro a descobrir",* conhecido como Relatório Jacques Delors. O Relatório alerta, como indispensável para enfrentar os desafios do próximo século, definir novos objetivos educacionais pautados numa educação ao longo da vida, com ênfase no aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver juntos. Enfatiza que a Educação Básica é um problema que se impõe a todos os países e, portanto,

> [...] deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. [...] os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e a alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida (DELORS, 1996, p. 22).

No Brasil, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, tendo como premissa maior a eliminação do analfabetismo, através da oferta de cursos e de exames destinados à população de jovens e adultos que, na faixa etária apropriada, não tiveram acesso ou não tenham obtido sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio Regular.

> O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente. Se qualquer um deles exigir a vaga, é obrigação do poder público atendê-los (CURY, 2000, p. 575).

A LDB de 1996, portanto, reitera a preocupação com a universalização do Ensino Fundamental e com a erradicação do analfabetismo:

> Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

> VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LDB 9.394/1996, p. 2).

O artigo 5º, parágrafo 1º, da LDB de 1996, destaca que:

> Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:
> I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
> II - fazer-lhes a chamada pública;
> III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (LDB 9.394/1996, p. 3).

O artigo 37, parágrafo 1º, da LDB de 1996, assegura que:

> 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 (LDB 9.394/1996, p.15).

Observa-se, assim, o resgate da EJA que, por um longo período, teve desconsideradas a sua complexidade, particularidades e singularidades, sendo integrada a uma política nacional de alfabetização com vistas à suposta inclusão social.

No que se refere à duração dos cursos e à previsão de frequência, a autonomia para organizar ficou para os entes federativos, conforme procedimento realizado para o ensino dos alunos da faixa etária de 7 a 14 anos. Os poderes públicos têm a responsabilidade de ofertar, conforme assegura o direito público e subjetivo, organizando e estruturando os cursos, em consonância com as diretrizes nacionais, valendo, também, para a modalidade presencial dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2002, p. 72).

O artigo 38, da LDB de 1996, assevera que:

> 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:
> 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 (BRASIL, 1996, p. 15).

Na LDB de 1996, reafirma-se o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, pertinente às suas condições de estudo, com oferta gratuita na forma de Cursos e Exames Supletivos. No geral, a alteração só ocorreu, de fato, no que diz respeito à diminuição da idade para inscrição nos Exames Supletivos, sendo 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (DI PIERRO, 2000, p. 121).

O quadro apresentado a seguir possibilita a visualização das alterações, no que se refere à idade, para a inscrição nos Exames Supletivos na LDB de 1961 (Lei Federal nº 4.024/1961), na LDB de 1971 (Lei Federal nº 5.692/1971) e na LDB de 1996 (Lei Federal nº 9.394/1996).

QUADRO 1 - AS LDBs E AS IDADES MÍNIMAS PARA INSCRIÇÃO NOS EXAMES SUPLETIVOS

| **Legislação** | **Níveis de Escolaridade** | | |
|---|---|---|---|
| LDB de 1961 | Primário | Secundário | Colegial |
| | Cursos supletivos | Exames de Madureza- obtenção de certificado de conclusão do curso ginasial - 16 anos | Obtenção de certificado de conclusão do curso colegial 19 anos |
| LDB de 1971 Cursos e Exames (certificação) | Primeiro grau | | Segundo Grau |
| | Exames supletivos 18 anos | | Exames Supletivos 21 anos |
| LDB de 1996 | Ensino Fundamental | | Ensino Médio |
| | Exames Supletivos 15 anos | | Exames Supletivos 18 anos |

FONTE: quadro elaborado a partir dos dados citados no Parecer 11/2000 (SOARES, 2002, p. 14).

As funções do Ensino Supletivo diluíram-se nos objetivos e nas formas de atendimento do Ensino Regular, com ênfase nos exames. A LDB de 1996, ao reduzir a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação, de 18 anos para 15, no Ensino Fundamental, e de 21 para 18, no Ensino Médio, ampliou o espaço nas instâncias normativas estaduais para a progressiva identificação do Ensino Supletivo com mecanismos de aceleração do Ensino

Regular. Tal medida teve a sua aplicação ampliada nos Estados, com o objetivo de corrigir o fluxo escolar (DI PIERRO, 2001, p. 55). Tal determinação, por um lado pode ser uma possibilidade de concluir antecipadamente os estudos para aqueles em que as condições de vida e de inserção no mercado de trabalho atuam como impedimento ou como dificuldade para frequentar o Ensino Regular, ainda que noturno. Por outro aspecto, abre a possibilidade para o abandono da escola, para que, no momento em que completar 15 anos, o adolescente possa obter certificado de conclusão do Ensino Fundamental, e aos 18 possa prestar exames para conclusão do Ensino Médio (SAVIANI, 1997, p. 214).

Em vista da ausência de especificação quanto à duração mínima dos cursos, bem como da idade mínima para ingressar na Educação de Jovens e Adultos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) encarregou-se da elaboração de normas complementares e fixação de Diretrizes Curriculares para esta modalidade de ensino. Do Parecer 11/2000 originou a Resolução CEB/CNE nº 1 de 2000, que fixou a idade mínima de 15 anos para o ingresso no Ensino Fundamental e de 18 anos, para o Ensino Médio (DI PIERRO, 2008, p. 401).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2000, e visaram contemplar as especificidades de tempo e de espaço para os seus educandos, assim como o tratamento presencial dos conteúdos curriculares, a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nessa modalidade de educação e, ainda, a formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA (PARANÁ, 2006 p. 22).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, regulamentou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e de Adultos, obrigatórias para os sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que ofertam a EJA nas formas de Curso presencial e Semipresencial, objetivando a certificação de conclusão de etapas da Educação Básica.

Quando se tratar de iniciativas da sociedade civil, que desenvolvem programas de educação, sem a finalidade de certificação oficial, de conclusão

de estudos das etapas da Educação Básica, as mesmas Diretrizes devem ser seguidas apenas como referenciais pedagógicos (BRASIL, 2002b, p. 29). Estabelecendo os conceitos e as funções da EJA, o relator do Parecer 11/2000 ressaltava a existência, no Brasil, de uma dualidade, e caracteriza a separação entre os alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados como se constituíssem um "novo divisor entre cidadãos" (BRASIL, 2002b, p. 28). Destaca, também, que mesmo com os esforços e os reconhecidos avanços na tarefa de ampliar a escolarização básica às crianças, o Brasil possui um grande contingente de analfabetos.

Ficou estabelecido que é de competência da EJA cumprir três funções: de reparação (que se refere à inclusão social e à reparação de uma dívida histórica para com a classe trabalhadora); de equalização (que se articula com os interesses daqueles que tiveram sua trajetória escolar interrompida e apresenta-se como possibilidade de um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades); e de qualificação, que relaciona-se com a tarefa de levar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida (BRASIL, PARECER CNE Nº 11/2000, p. 9-11).

> O Parecer CNE/CEB 11/2000, trata da qualificação como sendo uma função permanente, ou o próprio sentido da EJA. Sua oferta ocorre como modalidade de exercício da função reparadora na forma de cursos e de exames supletivos, meios pelos quais o poder público viabilizará aos jovens e aos adultos o acesso à escola (PARECER CNE Nº 11/2000 *apud* SOARES, 2002, p. 38-43).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos ressaltaram a EJA como direito e a idéia de compensação foi substituída pelos princípios de reparação e equidade (BRASIL, 2000).

No estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos[47], vigentes a partir do ano de 2006 foram elaboradas ao longo

---

[47] As Diretrizes do PR reconhecem os 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. [...] foram definidos os seguintes eixos articuladores para a Educação de Jovens e Adultos: a cultura, o trabalho e o tempo. [...] As Diretrizes Curriculares atuam como referências, tanto para a oferta dos cursos, quanto para os exames. [...] Os conteúdos estruturantes contemplados na grade curricular da EJA são os mesmos do ensino regular, tanto no nível Fundamental quanto no Médio devendo, porém, ter encaminhamento metodológico diferenciado, considerando os saberes adquiridos pelos educandos no decorrer de sua vida (PARANÁ, 2006, p. 16-26).

de três anos de trabalho, estudos e discussões. Foram tratados, além das proposições curriculares, o histórico das políticas, o diagnóstico da EJA, o perfil dos educandos e, ainda, os determinantes que constituíram tal demanda no Estado (PARANÁ, 2006, p. 7).

A Constituição Federal de 1988 determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação[48], "visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1988, p. 8).

O parágrafo primeiro do Artigo 87 das Disposições Transitórias da nova LDB de 1996 reiterou que:

> [...] a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (SAVIANI, 2001, Prefácio à 2ª Edição, s/p).

Dessa forma, em 2001, foi sancionado, pelo Presidente da República FHC, o texto do Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional, dando origem à Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, publicada no Diário Oficial da União em 10/1/2001 (SAVIANI, 2001, Prefácio à 7ª Edição, s/p).

O Plano Nacional de Educação, conhecido pela sigla PNE (Lei Federal nº 10.172/2001), destacou que "[...] para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações" (BRASIL, Lei 10.172/2001, p. 27). Define como meta ir além

---

[48] A Lei nº 10.172/2001 recomendou aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que elaborassem Planos Decenais correspondentes. É importante destacar que a aprovação dos planos estaduais e municipais de educação não se efetivou amplamente no cenário brasileiro, reduzindo-se à implementação de alguns planos estaduais e a um número reduzido de planos municipais (DOURADO, 2006, p. 33). No caso do estado do Paraná, em 2003, iniciaram as discussões relativas a elaboração do documento intitulado "Plano Estadual de Educação Uma Construção Coletiva". O trabalho foi organizado prevendo momentos diversos com representantes da Secretaria Estadual de Educação, dos Núcleos Regionais de Ensino, profissionais que atuam nas escolas havendo, ainda, momentos com a sociedade civil organizada. Atualmente há uma versão preliminar redigida em 2006 que contempla 13 metas para a Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006).

dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e a necessidade de uma ação conjunta concreta.

Reafirmando, portanto, os princípios expressos desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Plano Nacional de Educação (2001) destacou a necessidade de enfrentar o fracasso escolar e de universalizar o Ensino Fundamental.

> Temos, portanto, uma situação de inchaço nas matrículas do ensino fundamental, que decorre basicamente da distorção idade-série, a qual, por sua vez, é conseqüência dos elevados índices de reprovação. De acordo com o censo escolar de 1996, mais de 46% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste essa situação é mais dramática, chegando a 64% o índice de distorção. Esse problema dá a exata dimensão do grau de ineficiência do sistema educacional do País: os alunos levam em média 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p. 17).

No conjunto de diretrizes para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (2001) enfatiza que:

> Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão (BRASIL, 2001, p. 18).

O Plano Nacional de Educação prevê alguns objetivos para a EJA, tais como: priorizar ações de alfabetização; associar o Ensino Fundamental de jovens e de adultos à educação profissional; e facilitar parcerias entre o governo e a sociedade civil[49]. Dentre as 26 metas referentes à EJA estão: a alfabetização de 10 milhões de pessoas; a oferta das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, pelo menos a 50% da população com 15 anos ou mais, que não concluíram a primeira etapa do Ensino Fundamental, além de dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez, a oferta do Ensino Médio até 2006; a oferta das séries finais do Ensino Fundamental para todos os que têm menos de oito de estudos até 2011; a generalização da oferta de educação

[49] "Esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a sociedade civil, estava previsto na Lei 9.394/96, que mudou o conceito de educação para o de formação" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 117).

geral e profissional em presídios e estabelecimentos que atendem adolescentes em conflito com a lei (DI PIERRO, 2008, p. 402).

Dessa forma,

> O Plano Nacional de Educação [...] estabeleceu a meta de erradicar o analfabetismo até 2010, além de assegurar para 2005 a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, e até 2010 a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais. Estamos, portanto, bastante longe dessas metas, apesar da pressão e do papel da sociedade civil (HADDAD, 2009, p. 376).

O PNE pontua que "[...] o problema da exclusão ainda é grande no Brasil" (BRASIL, 2001, p. 19). Por isso justifica certas determinações, como forma de reduzir as taxas de analfabetismo, e a ocorrência de crianças fora da escola, como "[...] problemas localizados em bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais" (BRASIL, 2001, p. 19). Um dos eixos do referido documento prevê "[...] elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão da Educação pública" (BRASIL, 2001, p. 1).

No capítulo do PNE dedicado à Educação de Jovens e Adultos, os índices do diagnóstico realizado registram a existência de 16 milhões de analfabetos no Brasil, mesmo com o progresso no que se refere à universalização do Ensino Fundamental. Para efetivar o direito público subjetivo da Educação Fundamental ao jovem e ao adulto, o Plano Nacional de Educação ressaltou a necessidade de conceder incentivos financeiros como bolsas de estudos, a exemplo de experiências bem sucedidas nesse sentido, o que denota o caráter supletivo dado a essa modalidade de ensino, não se constituindo em uma política pública que atenda a toda a população existente nessa área (BRASIL, 2001, p. 74).

Além disso, o documento propõe ações que contemplem a diversificação dos programas de EJA, com a participação solidária de toda a comunidade, envolvendo as organizações da sociedade civil diretamente nessa área. Entende-se, com isso, a transferência para a sociedade da responsabilidade quanto ao atendimento educacional à população jovem e adulta. No que se

refere ao financiamento, ocorre fato semelhante ao que se realiza nas campanhas de Educação Popular, no sentido de que a sociedade deve assumir responsabilidades frente ao que compete ao poder público.

> Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos *déficits* educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização. Dada a importância de criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor, há que se buscar parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas e privados, como cinemas e teatros. Assim, as metas que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada (BRASIL, 2001, p. 41).

Dentre os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação, destaca-se a necessidade de “Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 19).

Os indicadores de alfabetização de adultos revelam que a intervenção está sendo insuficiente, conforme dados da tabela a seguir.

TABELA 3 - EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS (1991/2006) NO BRASIL

| Ano | Total | Analfabetos | % | Redução anual |
|---|---|---|---|---|
| 1991 | 95.837.043 | 19.233.758 | 20,1 | - |
| 2000 | 119.556.675 | 16.294.889 | 13,6 | - 0,7% |
| 2006 | 138.584.000 | 14.391.000 | 10,4 | - 0,5% |

FONTE: IBGE. Censos Demográficos, e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006 apud DI PIEERO, 2008, p. 404.

Por ser um dos nove países com maior número de analfabetos no mundo, o Brasil obteve financiamento do Banco Mundial, sendo essa ajuda focalizada no atendimento ao Ensino Fundamental, não havendo incidência no

que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Assim, os relatórios de monitoramento dão conta de que o Brasil não apresenta avanços positivos que apontem para o alcance da meta de alfabetização de jovens e adultos, estipulada em 50% (DI PIERRO, 2008, p. 403).

> No ano de 2007 a população brasileira com 15 anos ou mais era de 141,5 milhões de pessoas. Dessas, 14,1 milhões não sabiam ler nem escrever, ou seja, 10% dos jovens e adultos. Apenas 2,9% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos frequentavam algum curso de alfabetização. Entre os adultos (acima de 24 anos), apenas 1,8%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização, apenas seis têm continuidade em programas de educação de jovens e adultos. Isso é grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do ensino fundamental são responsáveis por sedimentar o aprendizado realizado em programas de alfabetização. Afinal, os seis a oito meses dos cursos de alfabetização são apenas um primeiro passo nesse processo, que deveria ter continuidade até o término do ensino médio. Dessa maneira vão sendo produzidos os "analfabetos funcionais": aqueles que passaram pela escola e não têm o domínio suficiente da leitura e da escrita para utilizar no seu cotidiano, no seu trabalho, na sua vida em geral. Podemos medir esse indicador, por exemplo, com aqueles com 15 anos ou mais que só tiveram até três anos de estudos. E são muitos: 15,5 milhões de pessoas. Se somarmos aos 14 milhões que não sabem ler nem escrever, chegamos a quase 30 milhões da população brasileira, 22% dos jovens e adultos que são incapazes de utilizar a leitura e a escrita (HADDAD, 2009, p. 366).

Destaca-se, também, o relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) *Aspectos complementares da educação de jovens e adultos*, elaborado com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2007 o qual demonstra a ínfima quantidade de pessoas estudando em salas de EJA: apenas 2% do total da população com 15 anos ou mais, ou seja, 2,9 milhões de pessoas. A maioria, 54%, é de mulheres com baixa renda, na faixa etária entre os 18 e 39 anos de idade. Essa realidade evidencia que a EJA não tem sido um refúgio para os adolescentes da escola regular, mito bastante difundido (HADDAD, 2009, p. 366).

O desafio de enfrentar o analfabetismo brasileiro é urgente. Se a década de 1990, considerada a década da educação, a partir da elaboração de um conjunto de decretos, diretrizes, planos, etc., não resolveu os problemas

mais elementares da educação, parece que o lançamento da "Década das Nações Unidas para a Alfabetização[50] 2003-2012" é insuficiente, sem um investimento de recursos financeiros maciço em educação (DI PIERRO, 2008, p. 404).

> Além da retórica dos documentos e reuniões internacionais, a Década compreende até o momento uma iniciativa de cooperação internacional denominada LIFE 2005-2015 (*Literacy Iniciative For Empowerment*), lançada pela UNESCO com apoio da primeira-dama norte-americana Laura Bush. Previsto para abarcar 35 países ao longo de três etapas (com início previsto em 2006, 2008 e 2010) a LIFE está direcionada a países com mais de 10 milhões de analfabetos, nos quais pretende diminuir à metade os índices de analfabetismo atuais. Embora o Brasil esteja listado entre os países selecionados para a primeira etapa, até o momento não temos notícia de qualquer atividade relacionada a essa iniciativa. No âmbito continental, a declaração da Década da Alfabetização impulsionou a formulação do Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Adultos 2008-2015, coordenado pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) (DI PIERRO, 2008, p. 404).

É preciso considerar ainda, que:

> O desprestígio da educação de jovens e adultos repercutiu no escasso financiamento, na precariedade institucional e na posição desfavorável ocupada pelos seus órgãos de gestão na hierarquia governamental (DI PIERRO, 2008, p. 397).

Atualmente, na referência da política educacional do governo federal, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto por um conjunto de medidas que propalam reverter o baixo desempenho do sistema de Educação Básica que é diagnosticado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual apresenta informações sobre o fluxo e o rendimento escolar com a competência alcançada nos exames nacionais padronizados.

O PDE não apresenta previsão de medidas para a Educação de Jovens e Adultos, incorporando ações em andamento, destinadas à alfabetização, no

---

[50] O fraco desempenho dos indicadores de alfabetização de jovens e adultos em boa parte da Ásia, África e América Latina foi um dos fatores que impulsionaram o lançamento da "Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012", cujo Plano de Ação reafirma as metas de Educação Para Todos (DI PIERRO, 2008, p. 404).

âmbito do Programa Brasil Alfabetizado e do Concurso Literatura para Todos[51], com inovação apenas no que se refere à criação de selos para certificação de municípios que alfabetizarem 96% da população ou reduzirem 50% as taxas de analfabetismo até 2010 (BRASIL, 2008, p. 45).

Dois programas de apoio técnico e financeiro da União aos Estados, municípios e organizações sociais no campo da Educação de Jovens e Adultos são desenvolvidos pela Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD): o Brasil Alfabetizado, criado em 2003 e voltado à alfabetização, e o programa Fazendo Escola, de suplementação do orçamento de Estados e municípios para a oferta de Ensino Fundamental, que teve início em 2001 com o nome Recomeço[52] – Supletivo de Qualidade. Em complemento a esses programas, a DEJA elabora e distribui materiais didático-pedagógicos[53] e, ainda, atua na promoção de concursos e distribui obras literárias para os recém-alfabetizados.

---

[51] A SECAD estimula a elaboração de literatura para leitores jovens e adultos iniciantes, mediante a realização, a partir de 2006, de edições anuais do Concurso Literatura para Todos, cujas obras premiadas têm ampla distribuição (mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/secad/>).

[52] O Programa *Recomeço – Supletivo de Qualidade* foi criado pelo MEC em 2001 para apoiar os municípios e Estados com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em especial do Norte e Nordeste do país, a prover ensino fundamental de jovens e adultos, assegurando a continuidade de estudos aos egressos do Programa Alfabetização Solidária. Suplementava o orçamento desses Estados e municípios com verbas na proporção de R$ 230,00 por aluno/ano, permitindo aplicação na contratação temporária e remuneração de pessoal docente, na formação continuada de professores, na aquisição e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos e, ainda, em um programa suplementar de alimentação destinado a esses alunos. A partir de 2003, recebeu a denominação *Fazendo Escola* e foi progressivamente estendido a todas as regiões do país, com valores *per capita* diferenciados em uma escala proporcional ao déficit educativo da localidade. Em 2007 foi suspenso, pois as ações que lhe correspondiam passaram a ser financiadas com recursos do Fundeb (BRASIL, 2008, p. 46).

[53] Durante o primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Secretaria de Educação Básica do MEC encomendou, à organização não governamental *Ação Educativa*, a coleção didática *Viver, Aprender*, destinada ao ciclo inicial do ensino fundamental, com originais distribuídos gratuitamente e impressão apoiada pelo FNDE; em 2002, equipes contratadas pelo MEC elaboraram também materiais didáticos para a preparação dos jovens e adultos ao Enceja. Durante os governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, uma equipe pluri-institucional, liderada pela Unitrabalho, preparou para a Secad uma nova coleção didática para o ensino fundamental, composta por 27 *Cadernos de EJA*, disponível para *download* no portal <http://www.eja.org.br/>, ou em versões impressa e magnética. Em 2007, ocorreu a seleção do *Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos* (PNLA), cuja distribuição teve início em 2008 (BRASIL, 2008, p. 93-103).

Sobre a cobertura do Programa Fazendo Escola, período 2001 a 2006, os investimentos foram de, aproximadamente, 2 bilhões, beneficiando em torno de 12 milhões de jovens e adultos.

TABELA 8 - BRASIL: COBERTURA DO PROGRAMA FAZENDO ESCOLA (2001-2006)

| ANO | BENEFICIÁRIOS | MUNICÍPIOS | INVESTIMENTO (R$) |
|---|---|---|---|
| 2001 | 823.842 | 1.381 | 187.796.610,00 |
| 2002 | 1.226.626 | 1.772 | 306.656.500,00 |
| 2003 | 1.549.004 | 2.015 | 387.251.000,00 |
| 2004 | 1.920.988 | 2.292 | 420.000.000,00 |
| 2005 | 3.342.531 | 3.380 | 460.000.000,00 |
| 2006 | 3.327.307 | 4.305 | 412.200.000,00 |

FONTE: MEC. Fnde (BRASIL, 2008, p. 46).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que, mesmo assegurado legalmente o direito à educação para todos, as políticas públicas implementadas durante a década de 1990 para Alfabetização de Jovens e Adultos foram direcionadas para os programas assistenciais, os quais tiveram e têm por objetivo diminuir os efeitos acentuados da exclusão social. O dever do Estado de oferta da educação aos jovens e adultos vem sendo gradativamente transferido da esfera governamental para a sociedade civil. Isto ocorre, dentre outras maneiras, no formato de convênios e de termos de cooperação (DI PIERRO; HADDAD, 1999, p. 11).

No próximo capítulo, apresentaremos os programas/projetos nacionais de Educação de Jovens e Adultos e sua repercussão no Estado do Paraná.

# CAPÍTULO III

## OS PROGRAMAS E OS PROJETOS PARA A EJA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E SUA REPERCUSSÃO NO ESTADO DO PARANÁ

> O analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas (GADOTTI, 2005, p. 32).

Na década de 1990, particularmente na segunda metade, foram concebidos programas federais de formação de jovens e adultos, os quais tiveram em comum dois aspectos: a) terem a coordenação do Ministério da Educação; e b) serem desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e de pesquisa. Nessa perspectiva, foram desenvolvidos vários programas, com diferentes perfis e objetivos, tendo alguns aspectos de convergência, mas, no geral, sem o direcionamento para a caracterização de uma política pública de educação para a população em geral, considerando os desafios de enfrentar os índices de analfabetismo e o baixo nível de escolarização da população jovem e adulta. São encontrados vários programas que foram concebidos pela esfera federal, objetivando estabelecer parcerias com Estados e municípios, sendo que alguns deles surgiram direcionados a regiões e a demandas específicas, não tendo abrangência em todos os Estados (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 17).

Este capítulo, portanto, trata dos programas e dos projetos para a EJA no Brasil na década de 1990 e sua repercussão no Estado do Paraná. Com a análise desses programas buscaremos caracterizá-los e situá-los no contexto das proposições para a melhoria dos índices de escolarização especificamente da demanda de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, após a década de 1990. Dentre os programas que serão tratados neste capítulo, alguns já não estão mais em vigência, como é o caso do Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), e o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos

(PEJA). Apesar de não estarem em vigência, tiveram representatividade no cenário das proposições para a EJA. Destaca-se o Programa Alfabetização Solidária, que, apesar de não ter sido desenvolvido no Estado do Paraná, é considerado uma referência nacional e internacional em termos de demanda atendida. Dentre os que estão em vigência, apresentamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), os Programas Brasil Alfabetizado e Paraná Alfabetizado, o PROEJA, o PROEDUSE e o PROJOVEM Urbano e do Campo.

## 3.1 Programa Alfabetização Solidária (PAS)

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado, em 1996, pelo Ministério da Educação, e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, envolvendo o cofinanciamento pelo MEC, empresas e contribuições individuais. Teve como finalidade realizar ações sociais de combate à pobreza, desencadeando um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século XX. Esse programa referiu-se ao atendimento de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, voltado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram grandes índices de analfabetismo do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 17).

O PAS iniciou suas atividades, em 1997, em 38 municípios brasileiros com os índices mais elevados de analfabetismo (todos na faixa entre 63% e 82% de analfabetismo), critério seguido para seleção das localidades a serem atendidas, com base no *ranking* elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (AVALIANDO, 2002, p. 17).

O PAS teve uma expansão rápida, chegando a atender 866 municípios nos três primeiros anos e um total de 776 mil alunos. Os alfabetizandos e alfabetizadores ficaram sob a responsabilidade dos governos municipais, contando, ainda, com estudantes e docentes de universidades públicas e privadas para a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 17).

De acordo com dados do ano 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os números do Programa são significativos no sentido da queda dos índices de analfabetismo, apresentando os seguintes dados:

> O Programa contribuiu efetivamente para diminuição do índice durante a última década. Segundo o IBGE, houve uma redução de 32,3% no índice nacional de analfabetismo do grupo composto por jovens e adultos acima de 15 anos de idade. Em 1991, o índice nacional de analfabetismo era de 20,07%, passando para 13,6% em 2000. [...] A redução mais significativa do índice se deu nas regiões Norte e Nordeste, onde está situada a maior parte dos municípios atendidos pelo Programa. No Nordeste, o índice caiu de 37,5% em 1991 para 24,6% em 2000, ou seja, uma queda de 12,9%; no Norte, a queda foi de 8,3%. Nas regiões Sul e Sudeste, a queda foi de cerca de 4% (AVALIANDO, 2002, p. 18).

O Programa obteve reconhecimento nacionalmente, destacando-se como um modelo de eficiência, eficácia e efetividade, e extrapolou as fronteiras, sendo adotado como referência em outros países com elevados índices de analfabetismo.

> Premiado e reconhecido internacionalmente, o Programa começou a expandir suas fronteiras em novembro de 2000, com cooperação técnica ao Timor Leste. A partir daí, instalou-se também em Moçambique (julho 2001) e São Tomé e Príncipe (agosto 2001) (ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2002, p. 2).

Os dados apresentados caracterizam o PAS como um Programa significativo no que se refere ao número de atendimentos, municípios abrangidos e até pelo fato de ter extrapolado o âmbito nacional. Tais aspectos são relevantes, porém não excluem a necessidade de questionamento quanto aos resultados obtidos no processo de apropriação da leitura e escrita, objetivos primordiais. Considerando o tempo de permanência (cinco meses), menos de um quinto se apropriou da leitura e escrita de pequenos textos; resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 17).

## 3.2 Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR)[54], que vigorou de 1995 até 2003, foi mais uma iniciativa para o atendimento de Educação de Jovens e Adultos. Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), não foi um programa voltado ao Ensino Fundamental ou Médio. Destinou-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, atuando como formação complementar e não substitutiva à Educação Básica. Financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o PLANFOR foi operado de forma descentralizada por uma rede de parceiros públicos e privados de formação profissional, formada por Secretarias de Educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 18).

Em relação aos objetivos, o PLANFOR pode ser definido como,

> [...] uma estratégia de qualificação em massa da força de trabalho, visando o desenvolvimento de competências e habilidades para a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, o Plano se propôs a colaborar com a modernização das relações de trabalho e com a implementação de uma política pública nos marcos da nova configuração do Estado brasileiro. Essa dupla dimensão do Plano, na verdade se processou como uma só, e apenas teoricamente pode ser dissociada. (CÊA, 2007, p. 189).

O Plano visou ampliar e diversificar a oferta de educação profissional, tendo como objetivo anual a qualificação e a requalificação de 20% da População Economicamente Ativa (PEA), por meio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais. No período compreendido entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de

---

[54] Para uma análise do Planfor, ver, dentre outros**,** CÊA, G. S. dos S. **A qualificação profissional entre fios invisíveis**: uma análise crítica do PLANFOR. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2003.

trabalhadores atendidos pelo PLANFOR participaram de cursos em habilidades básicas. Foi, porém, apontado um obstáculo à eficácia do programa, qual seja a pouca escolaridade dos cursistas. Atualmente, o Plano é parte da Agenda Básica da Secretaria Executiva da Comunidade Solidária, tendo por objetivo geral "[...] mobilizar e articular a infra-estrutura de qualificação profissional existente no país, para treinar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa – PEA (IPEA, 2002, p. 13).

Após o segundo semestre de 2003, em razão do novo acordo político que ascende ao poder (transição FHC-LULA), o PLANFOR foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), com o argumento da necessidade de ampliação em relação ao sentido da qualificação profissional do trabalhador, devendo assumir um viés de qualificação social, atrelada à cidadania, ou compreendida como uma relação social, atuando como espaço de disputa no que tange aos sujeitos envolvidos – governo, detentores dos meios de produção e trabalhadores (CÊA, 2007, p. 188).

O Plano Estadual de Qualificação Profissional do Trabalhador (PEQ), no Paraná, foi desenvolvido pela Secretaria do Estado e do Emprego e Relações do Trabalho do Paraná (SERT/PR) com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), de acordo com o PLANFOR, sendo executado por meio de convênio com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SS PE) e o governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2000, p. 1).

Na condição de instrumento da política pública de trabalho e renda, o PEQ/PR "[...] tem mais de 90% das ações contratadas destinadas ao atendimento de demandas sociais e educação profissional do trabalhador em foco no mercado de trabalho dos municípios [...]" (PARANÁ, 2000, p. 1). Articula e desenvolve parcerias com 25 instituições de Educação Profissional do Estado, onde se destacam 6 universidades públicas (UFPR, UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE), 3 entidades do sistema S (SENAI, SENAC e SENAT), o CEFET/PR e a participação de 5 Secretarias do Estado (Saúde, Educação, Criança, Assuntos da Família, Indústria e Comércio e Agricultura) (CARDOSO, s/d, p. 7).

No que se refere ao atendimento de grupos vulneráveis, o PEQ/PR, em âmbito geral, concentra-se numa demanda em desvantagem social que são

“[...] pessoas desocupadas, pessoas sob o risco de desocupação, pequenos e micro produtores e pessoas que trabalham por conta própria e às pessoas mais vulneráveis social e economicamente e sem acesso a outras alternativas de qualificação ou requalificação profissional [...], preenchendo uma função substitutiva de organização da vida social quando assume os não capacitados para o trabalho, os deslocados pela tecnologia e não absorvidos pelo mercado de trabalho” (PARANÁ, 2001, p. 1).

Os recursos do PEQ no Paraná são distribuídos de modo proporcional à População Economicamente Ativa localizada em cada um dos dezessete Escritórios Regionais da SERT, centralizados em cidades-polo, dissonante de outros Estados brasileiros, que focalizam a aplicação dos recursos nas áreas metropolitanas, onde se desenvolveu a ideia de que essas regiões concentram alto índice de desemprego e exclusão, devendo, portanto, ser contempladas com a maior parte dos recursos destinados às políticas sociais (PARANÁ, 2000, p. 3).

No Paraná, a qualificação profissional dos trabalhadores ocorre, além do setor da indústria, no setor agrícola, importante base de ocupação da mão de obra do Estado, por meio de parceria com a EMATER. Juntamente com o aprimoramento da qualificação profissional, busca-se a articulação com a elevação da escolaridade dos trabalhadores em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, através do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) (PARANÁ, 2000, p. 3).

## 3.3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Com a finalidade de ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados, mediante formação de educadores e promoção de cursos de educação básica de jovens e adultos (Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), subordinado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), implementa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA foi oficializado por meio da Portaria nº 10/1998[55], do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Apresenta como diferencial o fato de ser um programa do governo federal, concebido fora do governo e organizado com a participação dos movimentos sociais do campo, atuando como principal referência para a Educação de Jovens e Adultos no Campo. Foi definido como política com a especificidade de estimular, de desenvolver e de coordenar projetos de educação nos assentamentos da Reforma Agrária, tendo como alvo principal a alfabetização dos trabalhadores rurais, com oferta de cursos com duração de 12 meses (PERIUS, 2008, p. 49).

No que diz respeito à alfabetização e ao Ensino Fundamental, o Programa contempla também os trabalhadores rurais acampados cadastrados pelo INCRA. O Programa é mantido por meio de convênios que regem o financiamento do INCRA com as instituições de ensino superior que atuam em parceria com os movimentos sociais do campo. O PRONERA, no decorrer dos últimos cinco anos, fixou metas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos superiores a 56 mil pessoas ao ano, das quais a grande maioria são assentados no Nordeste e no Norte do país (BRASÍLIA, 2008, p. 48).

O PRONERA, singularmente, um programa do governo federal gestado fora da esfera governamental, uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de Educação de Jovens e Adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. O alvo principal do PRONERA foi a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados encontrados na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, tendo como componente mais inovador aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. Mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento, o PRONERA vem resistindo: em 1999 chegou a alfabetizar 55 mil pessoas e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 18).

[55] Portaria Publicada no Diário Oficial da União de 17 de abril de 1998.

Em todo o período de 1998 a 2002, a região Nordeste recebeu atendimento prioritário, concentrando cerca da metade dos alunos, assentamentos e municípios participantes do Programa. Em 2001, a região Norte destacou-se no atendimento, atingindo 58% do total de alunos naquele ano. O Sul foi a região com menor percentual de alunos atendidos (ANDRADE; DI PIERRO, s/d , p. 37).

De 1998 a 2002, o PRONERA atendeu 122.915 trabalhadores rurais assentados nas atividades de escolarização e formação. De 2003 a 2006, esse número evoluiu para 247.249 jovens e adultos assentados, além da capacitação de 1.016 profissionais dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES) aos assentamentos da reforma agrária. Em 2007, mais de 60 mil pessoas beneficiadas pelo PRONERA, sendo a maioria (cerca de 22 mil alunos) do Nordeste do país. Em segundo lugar, estão os do Norte. A atuação do PRONERA ocorre na promoção ao acesso à educação formal em todos os níveis, para os trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, desenvolvendo ações de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alfabetização, Ensino Fundamental e Médio (INCRA-PR, 2007, p. 1). De acordo com o manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, os governos poderão participar de forma articulada com as diferentes secretarias estaduais ou municipais, prioritariamente as de Educação[56].

[56] Destacam-se como objetivos: identificar, em conjunto com as demais parcerias, as áreas de Reforma Agrária que participarão dos projetos; contribuir para a implantação e a execução dos projetos no âmbito estadual ou municipal; criar estratégias para a continuidade da escolaridade dos jovens e adultos participantes do PRONERA; garantir a infraestrutura necessária ao funcionamento do Programa nas áreas de Reforma Agrária; garantir, diretamente ou por meio de parcerias, a certificação dos estudantes das áreas de Reforma Agrária; acompanhar e avaliar, em conjunto com os demais parceiros, a aplicação dos recursos e a execução do plano de trabalho e do projeto; e articular a participação das demais secretarias municipais e estaduais: agricultura, saúde, meio ambiente e outras entidades para assegurar a implantação e a implementação dos projetos, bem como a sua continuidade (MDA-INCRA, 2004, p. 25).

TABELA 5 - ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS: EVOLUÇÃO DAS METAS DE ATENDIMENTO - PRONERA (2003-2006)

| Ano | Brasil | Norte | Nordeste | Centro-Oeste | Sudeste | Sul |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2003 | 59.315 | 20.255 | 29.680 | 3.700 | 3.080 | 2.600 |
| 2004 | 53.174 | 12.186 | 25.442 | 9.786 | 3.400 | 2.360 |
| 2005 | 64.343 | 15.166 | 35.773 | 4.488 | 6.176 | 2.740 |
| 2006 | 48.694 | 13.770 | 25.086 | 1.302 | 6.256 | 2.280 |
| Acumulado | 225.526 | 61.377 | 115.981 | 19.276 | 18.912 | 9.980 |
| % | 100% | 27,2% | 51,4% | 8,5% | 8,4% | 4,4% |

FONTE: INCRA. PRONERA (BRASIL, 2008, p. 45).

Pode-se constatar, na Tabela 5, que o Programa, em âmbito nacional, especialmente no que se refere às regiões Norte e Nordeste do país, teve relevância no atendimento à demanda de alfabetização da população rural, atingindo números significativos.

No Estado do Paraná, conforme dados do INCRA, o PRONERA beneficiou diretamente 220 alunos, por meio do Curso Técnico em Agroecologia, e outros 75 alunos de Curso Superior de Pedagogia da Terra. São ministrados, ainda, Cursos de Residência Agrária, com a formação de especialistas para trabalhar na assistência técnica da agricultura familiar. Ao todo, cinco convênios atuam no Estado com a Fundação da Universidade Federal do Paraná para Desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Cultura (FUNPAR), com centros de treinamento de trabalhadores rurais, como o Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO), e, ainda, com a Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE), para formação de professores (INCRA- PR, 2007, p. 1).

## 3.4 Programa Brasil Alfabetizado

No ano de 2003, foi lançado, pelo Ministério da Educação, o Programa Brasil Alfabetizado, visando apoiar e coordenar ações de alfabetização ligadas a outras iniciativas de assistência social, formação de trabalhadores e geração de renda. Concebido e mantido com recursos federais, é executado de forma descentralizada pelos Estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais que detêm autonomia pedagógica, sendo responsáveis pela disponibilização de espaço físico, organização de turmas e orientação aos educadores que atuarão como alfabetizadores voluntários. Na realidade, não

se trata de um programa inovador, pois suas características rememoram as campanhas e programas encampados na segunda metade do século XX (BRASIL, 2008, p. 74).

A Tabela 6 apresenta a cobertura do Programa Brasil Alfabetizado. Destaca-se o aumento dos projetos/parcerias que de 180, em 2003, passou para 1.173, em 2007. Em relação aos inscritos em 2007, revela uma queda em relação aos anos anteriores.

TABELA 6 - COBERTURA DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO (2003- 2007)

| ANO | INSCRITOS | ALFABETIZADORES | PROJETOS/ PARCEIROS | TURMAS | MUNICÍPIOS | RECURSOS (MILHÕES DE R$) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2003 | 1.598.430 | 77.474 | 180 | 85.653 | 2.729 | 162,2 |
| 2004 | 1.526.155 | 67.065 | 381 | 69.842 | * | 167,1 |
| 2005 | 1.875.705 | 97.250 | 636 | 102.839 | * | 208,3 |
| 2006 | 1.609.446 | 85.070 | 673 | 90.643 | * | 180,3 |
| 2007 | 1.286.718 | 87.750 | 1.173 | 88.070 | * | * |

FONTE: MEC/Secad. Mapa do Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2008, p. 75).

Ao longo de cinco anos de vigência, esse programa passou por alterações, no sentido da ampliação do período previsto para a alfabetização, de seis para oito meses; no decorrer do desenvolvimento das ações, foi previsto o repasse de verbas para aquisição de merenda, assim como de livros e óculos; as verbas foram destinadas prioritariamente para as redes públicas de ensino; sistemática e rotineiramente houve avaliação da aplicação do programa, entre outras medidas executadas. Com tais encaminhamentos, foram cadastrados mais de 50% dos analfabetos no país; porém, não há índices positivos quanto à redução das taxas de analfabetismo (BRASIL, 2008, p. 75).

Para a compreensão dos resultados, inexpressivos frente aos índices de analfabetismo, após a implantação do Programa Brasil Alfabetizado, analistas pontuam a probabilidade de duas situações, sendo uma delas referente ao cadastramento de pessoas que não estejam dentre os considerados

analfabetos absolutos[57], e outra diz respeito à não efetivação dos resultados esperados no que concerne à aprendizagem, em vista dos recursos humanos que atuam, isso aliado ao pouco tempo de permanência do educando no processo (BRASIL, 2008, p. 76).

## 3.5 Programa Paraná Alfabetizado

A partir do ano de 2004, implantou-se o Programa Paraná Alfabetizado[58], integrado às políticas públicas de EJA da rede estadual de educação, e articulado à continuidade da escolarização, considerando que os índices de analfabetismo e a baixa escolaridade são desafiadores não só para o atendimento à população não alfabetizada, consequência dos diferentes processos de exclusão, como também para repensar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas mais recentes, que impediram e que, por vezes, ainda impedem, o acesso, a permanência e o êxito de parte significativa da população na educação escolar (PARANÁ, 2006, p. 24).

O Programa Paraná Alfabetizado, do governo do Estado do Paraná, está sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação e é desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Associação dos Municípios do Paraná (AMP), União dos Dirigentes Municipais de Educação no

---

[57] Nos termos utilizados pela UNESCO, o analfabeto absoluto é aquele indivíduo que não conhece o alfabeto, que não decodifica nem usa os códigos da língua, que não sabe escrever o próprio nome e nem ler palavras simples, não memorizadas pela intensiva repetição de anúncios.

[58] O Programa foi elaborado com objetivos definidos no sentido de: – universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania, tendo como princípios o respeito à sua diversidade sociocultural e suas expressões de educação e cultura popular; – possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados desenvolvendo ações conjuntas com as secretarias municipais de Educação para a garantia da EJA Fase I do ensino fundamental, considerando os locais onde residem e trabalham, seus diversos tempos e realidades; – constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos; – articular as ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, propiciando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada (PARANÁ, 2006, p. 2).

Paraná (UNDIME-PR), prefeituras municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil (PARANÁ, 2009, p. 1).

No Paraná, o Programa ganhou a denominação de Paraná Alfabetizado e ocupou posição de destaque na agenda política do governo estadual, propondo-se a alcançar a meta de alfabetizar todos os 540 mil analfabetos até 2010. Foi implantado em 2004 e alcançou em 2007 as zonas urbanas e rurais de 397 municípios, inclusive ilhas, terras indígenas e de remanescentes de quilombos, acampamentos e assentamentos da reforma agrária (PARANÁ, 2009, p. 2).

No decorrer desses quatro anos, o Programa Paraná Alfabetizado ofertou cursos para cinco mil alfabetizadores e cadastrou 207 mil jovens, adultos e idosos analfabetos. Os índices de sujeitos alfabetizados com sucesso no tempo inicialmente previsto são de 30%, a média de evasão ficou em torno de 21% e 38% das inscrições correspondem a pessoas que permanecem no programa por mais de um período, pelo fato de não terem obtido níveis satisfatórios de aprendizagem. O encaminhamento dos egressos para a sequência dos estudos é incentivado, mas cabe às prefeituras municipais a responsabilidade pelo atendimento ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (BRASÍLIA, 2008, p. 82).

A Tabela 7 demonstra o número de atendimento no período de 2004 a 2007 do Programa Paraná Alfabetizado, indicando a abrangência no que se refere ao número de turmas, de municípios e de pessoas alfabetizadas.

TABELA 7 - PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO – ATENDIMENTOS NO PERÍODO DE 2004 A 2007

| ANO | Nº DE TURMAS | MUNICÍPIOS | ALFABETIZADOS |
|---|---|---|---|
| 2004 | 1.275 | 225 | 24.642 |
| 2005 | 2.576 | 340 | 46.966 |
| 2006 | 3.300 | 381 | 60.000 |
| 2007 | 5.839 | 391 | 85.333 |

FONTE: SPA - Sistema Paraná Alfabetizado, SEED, 2008.

Pode-se observar que, de 24.642 alfabetizados, em 2004, atingiu 85.333, em 2007, ampliando significativamente, o total de municípios e turmas abrangidas.

Para a localização das demandas realizou-se, em todo o Estado do Paraná, uma campanha envolvendo as secretarias municipais de Educação, as lideranças políticas das comunidades, igrejas, associações e demais segmentos sociais. Foram realizadas, também, mobilizações não só para divulgar o Programa, mas para chamamento público de alfabetizandos e alfabetizadores, visando prioritariamente à oferta em localidades consideradas de difícil acesso, e de atendimento a boias-frias, pescadores, povos indígenas, acampados e assentados da reforma agrária, dentre outros segmentos, com processos pedagógicos voltados a esta diversidade sociocultural (PARANÁ, 2006, p. 60).

No que se refere aos programas de alfabetização, existe a falta de articulação entre as ações desenvolvidas em âmbito federal, estadual e a oferta de EJA Fase I pelos municípios. Tendo em vista ser demanda única, população jovem e adulta sem escolarização em idade própria, as ações deveriam ser planejadas conjuntamente, contemplando objetivos comuns, os quais poderiam obter melhores resultados. O educando teria a possibilidade de inserção no espaço escolar, dando sequência aos estudos, para além da alfabetização inicial, proposta pelos Programas Brasil Alfabetizado e Paraná Alfabetizado.

## 3.6 Programa de Educação Profissional Técnica, Integrada ao Ensino Médio (PROEJA)

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA[59]) é regulamentado pelo Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de

[59] Para ampliar as leituras, consultar, dentre outros: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. “A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido”. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, SP: CEDES, Unicamp**.** vol. 26, n. 92, out. 2005, p.1087-1113; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005; FERREIRA, E. B. & GARCIA, S. R. de O. “O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos Estados do Espírito Santo e do Paraná”. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005;CÊA,

2006. Pretende articular a formação profissional à educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em nível inicial e continuado ou em nível médio, na Educação Profissional Técnica e visa atender aos jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas (BRASIL, 2006, p. 9). O PROEJA vincula-se às ações voltadas para a juventude desenvolvidas pela Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude.

O PROEJA, portanto, surgiu num contexto de luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação geral, cisão essa que tem seu destaque maior no nível médio da Educação Básica, e que foi consagrada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, do presidente Fernando Henrique Cardoso, que separou, radical e formalmente, o ensino técnico da formação geral e básica, sendo possível a afirmação de que

> [...] representou a retomada neoliberal da dicotomia estrutural entre formação geral e formação profissional, presente na história da educação brasileira desde a gênese do Estado Nacional brasileiro. Portanto, revogá-lo constituiu-se em um compromisso histórico e político que as forças progressistas, em embate no governo central com as forças mais conservadoras, conseguiram efetuar de forma precária, através de um outro Decreto, o 5.154/2004, do presidente Lula (FRIGOTTO, 2005, p. 26).

Conforme o primeiro documento legal, a oferta do PROEJA era obrigação de todos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Estabelecia-se, ainda, que, do total de

---

G. S. dos S. “A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos”. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Anped**. Caxambu, 2006; JORGE, C. M.; RIBEIRO, C. S.; FERREIRA, M. das G. Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Paraná. In: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2009, Curitiba. KUENZER, A. *As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional:* uma análise crítica. Curitiba, 2003 (mimeo.). Disponível em: <www.anped.org.br/represenacoesanped2004.pdf>.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do "cidadão produtivo":** da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). Rio de Janeiro: UFF, 2004. Relatório de pesquisa; FILHO, D. L. L. et alii. Elevação da escolaridade e profissionalização e jovens e adultos: desafios para a construção de uma política. In**: ANPEd Sul** – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, CDROM, Itajaí, UNIVALI, 2008; GOTARDO, R. C. da C. **A formação profissional no ensino médio integrado**: discussões acerca do conhecimento. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR. 2009.

vagas oferecidas em todos os cursos de cada unidade educacional, no ano de 2005, 10% deveriam ser destinados ao referido Projeto, reservando-se o MEC a atribuição de definir, nos anos seguintes, os novos quantitativos. A criação do Programa, nesses termos, não possibilitou a ampliação do acesso, provocando o deslocamento de vagas já existentes, em todos os níveis de cada unidade, para o atendimento da nova ação, considerando que sua oferta se deu em detrimento da abertura de outras turmas de alunos (RUMMERT, 2007, p. 44).

Em 2007[60], o Estado do Paraná iniciou a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A meta pretendida almejava a construção e a implantação dos cursos que integrassem Educação Geral e Educação Profissional, visando, para 2008, a oferta de 76 turmas da modalidade PROEJA, em 72 estabelecimentos de ensino, com base no Documento orientador, 1° versão Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, SEED, 2007).

A SEED/PR pretendia atingir um número de aproximadamente cinco mil alunos. Para proceder à seleção dos cursos que seriam ofertados, utilizaram-se alguns critérios como, por exemplo, os estabelecimentos que já ofertavam a Educação Profissional na forma integrada e/ou subsequente. Também realizou um levantamento com as escolas, as quais manifestaram interesse na oferta de curso na modalidade PROEJA. O Departamento de Educação e Trabalho ficou responsável para avaliar a adequação da estrutura física, considerando laboratórios, livros, professores, etc. A maioria dos colégios acabou optando pela oferta do mesmo curso de Educação Profissional na forma integrada e/ou subsequente, visando o aproveitamento da estrutura da instituição (ALMEIDA, 2009, p. 48).

---

[60] No ano de 2007, a SEED-DET promoveu encontros/seminários para sensibilizar os diretores dos estabelecimentos que já ofertavam cursos de ensino médio integrado, para que implantassem a modalidade PROEJA. Além disso, organizou encontros para tratar das adequações na estrutura curricular e também para discutir metodologias diferenciadas, por se tratar de um público específico. No documento orientador constam os eventos e número de participantes: 4 Encontros Pedagógicos em Curitiba, com 150 participantes, num total de 96 horas; 3 oficinas para cada um dos cursos ofertados, totalizando 72 horas, com total de 200 participantes; encontros de formação continuada, com duração de dois dias, em cada um dos Núcleos Regionais de Educação, com 1.440 participantes (GOTARDO, 2009, p. 79).

Em 2008, a Secretaria Estadual de Educação previu a implantação de Cursos[61] do PROEJA com atendimento de aproximadamente 2.500 alunos, em 72 estabelecimentos de ensino num total de 47 municípios paranaenses (PARANÁ, 2009, p. 16). O Programa iniciou em 2008 com a abertura de 40 Cursos com 11 habilitações[62] no Estado do Paraná em 38 estabelecimentos de ensino, em apenas 27 municípios; ficando abaixo da meta prevista (PARANÁ, SEED, 2009, p.18). Para 2009, a previsão de atendimento era para 45 escolas estaduais e 5 Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA)[63].

É preciso registrar os índices de evasão em alguns cursos do PROEJA no Estado do Paraná, em 2008. O número de alunos evadidos é igual ou superior a 70%, como, por exemplo, em um Colégio no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Loanda (76%), outro no NRE de Londrina (73%) e outro no NRE de Paranaguá (70%) (ALMEIDA, 2009, p. 49).

Conforme o Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná afirma, a SEED observará as demandas do Estado para a abertura e a implantação dos cursos (PARANÁ, 2007). É preciso considerar, entretanto, a pesquisa de 2007 do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), a qual constatou que o maior número de contratos de trabalho no período de 2003 a 2006 refere-se aos alunos dos Cursos Técnicos em vendas especializadas, com 3.784 empregados, seguido dos Cursos Técnicos e de Auxiliares em Enfermagem e Técnicos em Eletrônica; porém a maior oferta ocorreu em relação aos Cursos de Técnico em Administração e Técnico em Informática. Essa constatação pode indicar a incompatibilidade dos cursos ofertados com a demanda da sociedade paranaense, como uma das possíveis razões para o alto índice de evasão acima mencionado (ALMEIDA, 2009, p. 50).

---

[61] Administração, Informática, Secretariado, Segurança do Trabalho, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Meio Ambiente, Química, Construção Civil, Eletromecânica, Logística, Nutrição. A respeito do número de cursos implantados, conferir, anexo, Gráfico 1.

[62] Os cursos ofertados e as quantidades correspondentes são: Administração (14); Logística (1); Secretariado (1); Informática (8); Nutrição (1); Enfermagem (1); Agente Comunitário de Saúde (1); Segurança do Trabalho (7); Construção Civil (1); Eletromecânica (1) e Meio Ambiente (4).

[63] A demanda a ser atendida é de 1.735 alunos em 32 municípios (PARANÁ, 2009, p. 20). Sobre a oferta dos Cursos nos CEEBJAs, conferir, anexo, Quadro 1.

O PROEJA representa uma possibilidade a mais de inserção no mercado de trabalho e, de certa forma, um avanço na perspectiva de superação ou de minimização das condições de pobreza de um número significativo da população excluída do processo produtivo, em vista de estar sem condições de vender a força de trabalho, o que, por vezes, é atribuído à falta de formação (BANCO MUNDIAL e CFI, 2003, p. 4). . Apesar do curto tempo de implantação, abrange parte significativa dos municípios paranaenses e a variedade dos cursos é representativa, com tendência de expansão.

O PROEJA é revisto e ampliado e sua implementação está permeada por um conjunto de contradições que exigem aprofundamento para a sua efetiva compreensão. É necessário registrar que, considerando os muitos limites decorrentes do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa com a perspectiva de avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por ações que venham a ser desenvolvidas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no decreto original (RUMMERT, 2007, p. 45). Os dados apontados afirmam que, com um investimento de R$ 22,2 milhões no biênio 2006-2007, foram registradas aproximadamente sete mil matrículas no PROEJA (BRASIL, 2008, p. 43).

O Programa de Educação Profissional Técnica, Integrada ao Ensino Médio (PROEJA):

> [...] é, sem dúvida, uma novidade no cenário nacional, pelo fato de ser direcionado para aqueles indivíduos que não puderam concluir os seus estudos na idade adequada, aliando a Educação Profissional à educação básica, porém, embora represente novas possibilidades, deve ser avaliado no seu conjunto (GOTARDO, 2009, p. 65-67).

Dessa forma, mesmo considerando os aspectos positivos desse Programa, é preciso considerar os elevados índices de evasão, bem como a avaliação dos alunos e dos profissionais da escola a respeito dos cursos. De maneira geral, os alunos indicam a incompatibilidade entre o horário do curso e do trabalho; a localização da escola; e a habilitação ofertada. Já os profissionais da escola pontuam fatores relacionados a falta de motivação e a

comodidade devido estar habituado à atividade profissional que desenvolve sem a qualificação correspondente (ALMEIDA, 2008, p. 50). Enfim, são diferentes avaliações que exigem uma investigação mais criteriosa sobre o PROEJA, que apresenta indícios de contribuir para avanços, porém requer atenção para rever aspectos que não atendem à demanda efetiva.

## 3.7 Programa de Educação para as Unidades Sócio-Educativas (PROEDUSE)

O Programa de Educação nas Unidades Sócio-Educativas (PROEDUSE) foi criado pela Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e a Secretaria de Estado do Emprego, Trabalho e Promoção Social, e ainda com mediação do Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), que firmaram uma parceria. O objetivo primordial desse programa é a promoção da escolarização básica, em nível fundamental e médio, de adolescentes e de jovens infratores, ou em situação de risco social e pessoal, atendidos em Unidades Sócio-Educativas, que ficaram à margem do processo de educação formal, dando apoio para a reinserção social (PARANÁ, 2006, p. 1).

Desde 1993, há a oferta de escolarização nas Unidades Sócio-Educativas, com a implantação do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (NAES) São Francisco, no Educandário São Francisco, no município de Piraquara, vinculado ao CES Curitiba, para certificação. Em 2001, o referido NAES foi transformado em Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), com autonomia na certificação dos alunos. Ainda em 2001, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9.394/1996), houve a sistematização da Proposta Pedagógica Semipresencial de todos os CEEBJAs, quando ficou decidido, pela SEED e IASP, que, para as Unidades Sócio-Educativas, as propostas pedagógicas seriam diferenciadas, tendo em vista a especificidade dos educandos e a parceria estabelecida (PARANÁ, 2006, p. 1).

Em 2002 foi implementada a Proposta Pedagógica Semipresencial nos demais CEEBJAs, com oferta de 30% da carga horária da EJA na proposta presencial. No decorrer do processo foram realizadas reuniões com o IASP e

com os professores do CEEBJA São Francisco para a construção de uma proposta pedagógica específica, não somente no Educandário São Francisco, mas em todas as Unidades Sócio-Educativas. Em decorrência dessas reuniões, foram implantados Postos Avançados dos CEEBJAs (PACs), nas Unidades Sócio-Educativas do Paraná, exceto no Educandário São Francisco, que permaneceu com a Proposta Pedagógica na conformidade da Lei Federal nº 5.692/1971, uma vez que os professores do CEEBJA São Francisco se manifestaram contrários ao sistema de rodízio de disciplinas e se dispuseram a entregar uma outra proposta pedagógica até fevereiro de 2003 (PARANÁ, 2006, p. 1).

A partir do 2º semestre do ano de 2005, foi implantado o Programa de Educação nas Unidades Sócio-Educativas (PROEDUSE)[64] em todas as Unidades mantidas pelo IASP, inclusive no Educandário São Francisco, maior Unidade de Internação do IASP, quando o CEEBJA foi encerrado. Anteriormente à implantação do PROEDUSE, aos jovens em privação de liberdade era ofertada escolarização a cada duas semanas, limitando o horário a três horas diárias pelo CEEBJA São Francisco. A partir do 2º semestre de 2005, o PROEDUSE oferta, em todas as Unidades Sócio-Educativas, educação básica e atividades complementares integradas, nos três turnos, a todos os adolescentes e jovens em privação de liberdade, diminuindo o tempo ocioso (PARANÁ, 2006, p. 2).

O processo de escolarização, que deve ocorrer também nos períodos de férias, obedecendo a um calendário diferenciado do ensino regular, visa contemplar características específicas[65], para atender às necessidades desses adolescentes e jovens, para que possam concluir com êxito os seus estudos, obedecendo aos dispositivos da legislação. O relatório de aproveitamento das

---

[64] Resolução Secretarial n.º 1417/2005, de 2/6/2005, como ação pedagógica descentralizada do CEEBJA Ulysses Guimarães, do município de Colombo, NRE da Área Metropolitana Norte.

[65] O PROEDUSE foi implantado com a oferta de atividades educativas e socializadoras, de modo a garantir um desenvolvimento amplo do ponto de vista bio-psico-social. Esse Programa visa contemplar as disciplinas de Educação Artística, de Educação Física, de Matemática, de Ciências, de Literatura e de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, integradas aos conteúdos das demais disciplinas e trabalhadas em complementação à educação formal, buscando o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva (re)socializadora, de forma a ocuparem, integralmente e de maneira salutar e de acordo com as preferências, aptidões e necessidades inerentes ao processo de desenvolvimento dos educandos, ampliando-se, com isso, também os horários de escolarização (PARANÁ, 2006, p. 2).

atividades educativas realizadas durante o período de internação cumpre duas funções: a) avaliar os progressos realizados pelo adolescente, influenciando na permanência ou progressão[66] da medida socioeducativa; e b) avaliar o estágio de escolaridade do adolescente e o efetivo aproveitamento das atividades educativas formais durante o período de internação, visando garantir a continuidade após a desinternação (BRASIL, 2008, p. 25-26).

As matrículas são efetuadas a qualquer época do ano e no máximo em 4 disciplinas, havendo, ainda, disciplinas complementares, das quais não há um cômputo específico de horas trabalhadas. O atendimento ocorre de forma individualizada, visto que os adolescentes se encontram nas mais variadas séries e nos três níveis da Educação Básica: Ensino Fundamental Fase I (1ª a 4ª séries), Ensino Fundamental Fase II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio. Há considerável rotatividade de educandos no espaço de um ano letivo. O número de conclusões de disciplinas, assim como de nível de ensino, é bastante oscilante, em vista do tempo de internação e, ainda, da permanência no grupo de escolarização, de acordo com questões internas.

Em cada Centro de Sócio-Educação, os adolescentes podem permanecer no mínimo 6 meses e no máximo 3 anos (ECA, 2001, p.42). Além dos Centros que atendem pelo sistema de internação, há, também, 3 unidades[67] no modelo de internação provisória, onde o adolescente permanece por um período máximo de 45 dias, com atendimento escolar.

Atualmente, no Estado do Paraná há 18 Centros de Sócio-Educação[68] (CENSEs) em funcionamento, no sistema de internação, com um total de aproximadamente 732 vagas (PARANÁ, SECJ, 2009, p. 1).

---

[66] Durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação, o adolescente é constantemente reavaliado. Caso o relatório de avaliação seja positivo, nos casos de adequação às atividades, evolução na medida e sua compreensão, entre outros, o adolescente pode receber a progressão da mesma, que consiste na substituição pela medida socioeducativa de semiliberdade ou liberdade assistida (BRASIL, 2008, p. 25).

[67] Com um total de 200 vagas, assim distribuídas: Cascavel (20 vagas); Curitiba (100 vagas) e Londrina (80 vagas). (PARANÁ, SECJ, 2009, p. 1).

[68] Dos 18 Centros, 3 estão em sistema de internação provisória. Em Cascavel e Londrina existem dois Centros de Sócio-Educação. Cascavel – CENSE I (20 vagas) e CENSE II (78 vagas). Londrina I (80 vagas) e II (60 vagas). As demais cidades que dispõem de um Centro de atendimento são: Campo Mourão (20 vagas); Fênix (18 vagas); Laranjeiras do Sul (78); Pato Branco (20 vagas); São Francisco (130 vagas); Fazenda Rio Grande (30 vagas); Foz do Iguaçu (110); Joana Miguel Richa – Feminino (30 vagas); Paranavaí (20 vagas); Ponta Grossa (78 vagas); Santo Antônio da Platina (20 vagas); Toledo (20 vagas); Umuarama (20 vagas) (PARANÁ, SECJ, 2009, p. 1).

Conforme o regulamentado, desde o ano de 2004, pela Resolução Conjunta nº 2/2004, entre a Secretaria de Estado da Educação, a Secretaria de Estado do Emprego, Trabalho e Promoção Social e a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, a escolarização, para os que cumprem pena nas Unidades Prisionais do Estado, ocorre nos níveis Fundamental (Fases I e II) e Médio, em estabelecimentos de ensino criados nas dependências das prisões (CEEBJAs) ou por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs[69]) (PARANÁ, 2004, p.01).

Nesse contexto, há a necessidade de situar que o Brasil tem mais de mil estabelecimentos penais, onde estão encarceradas quase 420 mil pessoas, 70% das quais não concluíram o Ensino Fundamental, e 10,5% são analfabetas (números esses que não incluem os adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa em regime de privação de liberdade) (BRASIL, UNESCO, 2008, p. 136).

O PROEDUSE pode ser visto como forma de atendimento que se propõe a resgatar o caminho de volta, ou seja, a retomada da escolarização dos adolescentes. Neste trabalho observa-se que inúmeros são os fatores excludentes que distanciam o adolescente do vínculo escolar, da disciplina do estudo e da motivação para tal. Constata-se que a maior concentração está entre os não concluintes de 5ª ou 6ª séries. Na maioria das vezes esses jovens apresentam inúmeras matrículas com frequência inicial e, na sequência, ocorre o abandono (ou o pedido de transferência), limitando-se à formalização da matrícula em outra escola, sem frequência, gerando um índice elevado de múltipla repetência.

No retorno às escolas do ensino regular, após desinternação, faz-se necessário um trabalho de acompanhamento de frequência e de

---

[69] Para atendimento da demanda foram criados 4 CEEBJAs – Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – nas prisões do Paraná, com infraestrutura de escola, por meio de Parecer do CEE e Resolução Secretarial de Autorização de Funcionamento: CEEBJA Dr. Mário Faraco (Piraquara), CEEBJA Prof. Odair Pasqualini (Ponta Grossa), CEEBJA Prof. Manoel Machado (Londrina), CEEBJA Profa. Tomires M. de Carvalho (Maringá); autorizadas pela SEED, 27 turmas de APEDs (Ações Pedagógicas Descentralizadas nas prisões): 12 turmas na Penitenciária Industrial de Guarapuava, vinculada ao CEEBJA Guarapuava, 11 turmas na Penitenciária Industrial de Cascavel, vinculada ao CEEBJA Joaquina Mattos Branco, 4 turmas na Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu, vinculada ao CEEBJA Prof. Orides B. Guerra (PARANÁ, 2008, p. 25 -26-27).

desmistificação do rótulo do menor infrator, visto que já cumpriu a pena devida. Em resumo, é um Programa desafiador para todas as partes envolvidas.

## 3.8 Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos – PEJA

O 1º segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos correspondente às séries iniciais era ofertado por meio de uma parceria firmada entre o Estado e o município, com autorização do Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação nº 016/1995[70], referente ao Projeto de Descentralização de Estudos. Essa forma de atendimento foi regulamentada pela Instrução Conjunta nº 03/1997, da SEED/PR, em parceria com 268 municípios paranaenses até o ano de 2000, quando foi revogada a Deliberação nº 016/1995 e implantado o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA) por meio do Parecer Nº 238/2001, do Conselho Estadual de Educação (DESU/SEED, 2001, p. 2).

O PEJA surgiu, em 2001, de uma parceria entre o Estado e Município, para atender dezenove municípios[71] paranaenses com baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e, gradativamente, os demais municípios de todo o estado (PARANÁ, PEJA, Parecer Nº 238/01).

A criação do PEJA representou a criação de um novo processo para a oferta das primeiras séries do Ensino Fundamental de EJA, de modo que houvesse possibilidade de mapeamento dos alunos atendidos, ampliação da oferta e acesso às verbas públicas federais (PARANÁ, 2001, p. 4).

O Programa caracterizava-se por uma ação desenvolvida mediante uma fase preparatória e outra de certificação. Assim, as Secretarias Municipais de Educação tinham a incumbência de disponibilizar infraestrutura e recursos humanos para preparar os alunos, candidatos aos exames de equivalência. A

---

[70] Normas para funcionamento de Centros de Ensino Supletivo e Núcleos Avançados de Ensino Supletivo, podendo ofertar as 1ª séries do Ensino Fundamental através de descentralização (PARANÁ, 2001, p. 1).

[71] Rosário do Ivaí, Adrianópolis, São Jerônimo da Serra, Altamira do Paraná, Boa Vista da Aparecida, Cândido de Abreu, Cerro Azul, Corumbataí, Curiúva, Diamante do Oeste, Dr. Ulisses, Godói Moreira, Imbaú, Laranjal, Nova Tebas, Ortigueira, Palmital, Reserva e Rio Branco do Ivaí.

expedição de documentos dos candidatos era de responsabilidade de escolas municipais credenciadas (PARANÁ, 2006, p. 50).

Pode-se afirmar que as Secretarias Municipais de Educação desenvolviam todo o processo, porém não participavam da elaboração das provas. Quando do encerramento do projeto, em 2005, discutiu-se sobre a necessidade de os municípios terem suas próprias propostas pedagógicas. A articulação estabelecida pelo Estado com os municípios ocorreu por meio de eventos que tiveram por objetivo discutir e orientar a implantação da EJA, visando garantir a sequência dos estudos para os educandos egressos do Programa Paraná Alfabetizado (PARANÁ, 2006, p. 51).

Nessa oferta, os municípios envolvidos tinham por responsabilidade, conforme Parecer Nº 238/2001,

> [...] realizar levantamento de clientela interessada; indicar estabelecimento de ensino municipal autorizado e apto ao credenciamento para: 1. a inscrição, execução, certificação pela Chamada Geral – Exame de Equivalência; 2. abrigar o programa informatizado de acompanhamento da clientela atendida; - disponibilizar espaço físico para o desenvolvimento do Projeto Escolarização de Jovens e Adultos/PEJA – 1.º Segmento do Ensino Fundamental; disponibilizar biblioteca escolar ou pública, bem como demais espaços físicos e pedagógicos, para suprimento de necessidades do ensino; contratação de professores; capacitar os professores em parceria com o Departamento do Ensino Supletivo-SEED; - participação nos cursos e eventos de capacitação; - indicar um coordenador municipal, de seu quadro funcional, para acompanhamento do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos/PEJA – 1.º Segmento do Ensino Fundamental, em acordo com a Coordenação Estadual do Projeto (PARANÁ, Parecer N.º 238/2001).

Ao Estado caberiam as tarefas de:

> [...] orientar e acompanhar, pedagogicamente, o atendimento da clientela do Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos/PEJA – 1.º Segmento do Ensino Fundamental; indicar Proposta Curricular; indicar material didático; capacitar os professores, em parceria com a UNDIME; divulgar, periodicamente, aos municípios dados estatísticos relativos às ações do Projeto; credenciar, por meio de Resolução Secretarial, estabelecimentos de ensino, indicados pelo município a desenvolver o Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos/PEJA – 1.º Segmento do Ensino Fundamental; constituir e convocar a Comissão Permanente para gestão do PEJA, com membros do DESU e da UNDIME, para avaliação e realimentação do Projeto; garantir a continuidade de estudos

> aos concluintes do 1.º segmento do ensino fundamental, ofertado pelo município parceiro (PARANÁ, CEE, 2001, p. 2).

Em dezembro do ano de 2005, a Secretaria Estadual de Educação informou aos municípios sobre a encerramento do PEJA, havendo necessidade de elaboração de uma proposta de atendimento, por parte das Secretarias Municipais de Educação, nessa modalidade de ensino. A limitada ênfase em programas ofertados pelo poder público, assim como a inexistência de campanhas de ampla abrangência para atender às pessoas analfabetas, ou que não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental, em parte relacionou-se à falta de financiamento, visto que o FUNDEF restringiu o direcionamento de verbas para a Educação de Jovens e Adultos (CORREIA; LARA, s/d, p. 6). A oferta das séries iniciais da EJA (nas redes municipais que deveriam atuar como maiores responsáveis) sofreu impacto dessa política. Enfim, variaram as possibilidades, mas manteve-se a característica de atendimento focalizado de demandas específicas.

## 3.9 Programas - Projovem Urbano e Projovem Campo Saberes da Terra[72]

Em 2005, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Juventude, e o ProJovem surgiu como ação integrante dessa iniciativa que compreendia a implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. Esse Programa tinha o intuito de atender, especificamente, a juventude menos assistida por políticas públicas em vigência, portanto atender a juventude considerada em situação de vulnerabilidade. Nesse perfil estavam os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos concluintes das primeiras séries do Ensino Fundamental, mas sem conclusão da oitava série e desvinculados formalmente do mercado de trabalho (PARANÁ, 2009, p. 6).

Em 2005, por meio da Medida Provisória n° 238/2005, transformada na Lei Federal nº 11.129/2005, foram implantados, com funções complementares,

---

[72] No Estado do Paraná, o ProJovem Urbano foi implantado no mês de abril de 2009, sendo ofertado em 13 municípios, conforme Quadro 2, anexo.

o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, a Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude[73] (PARANÁ, 2009, p. 6).

No que se refere à sua criação,

> O Programa, regulamentado pelo Decreto n° 5.557, de 05/10/2005, obteve parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE 2/2005, de 16/03/2005, aprovado pela Resolução 3/2006, de 15/08/2006, como um curso experimental, de acordo com o artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, viabilizou-se, por meio dos sistemas de educação, a certificação de conclusão do ensino fundamental e de qualificação profissional (formação inicial) (PARANÁ, 2009, p. 6).

No que diz respeito ao desenvolvimento do ProJovem Integrado[74], a meta estabelecida inicialmente era de atender em torno de 200.000 jovens, entre 2005 a 2008, com atuação em todas as capitais brasileiras e no Distrito Federal. No ano de 2006, o atendimento foi estendido aos municípios das

---

[73] A Secretaria Nacional de Juventude está vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República e que tem como funções: (a) formulação, supervisão, coordenação, integração e articulação de políticas públicas para a juventude; (b) articulação, promoção e execução de programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, tanto públicos, quanto privados, com vistas à implementação de políticas para a juventude. E, ainda, a implantação do Conselho Nacional de Juventude, órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretaria-Geral da Presidência da República, formado por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organizações não governamentais e personalidades reconhecidas pela atuação em trabalhos com jovens (PARANÁ, 2009, p. 5).

[74] No ProJovem Integrado, a formação abrange atividades de Formação Básica (800 horas), Qualificação Profissional (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), resultando em 1.200 horas presenciais, acrescidas de 400 horas de atividades não presenciais, totalizando 1.600 horas. Para os alunos com matrícula efetivada, há um repasse mensal de R$ 100,00 aos que frequentam 75% das atividades presenciais e apresentam esta mesma porcentagem de trabalhos desenvolvidos (PARANÁ, 2009, p. 7). Conforme documento orientador, o ProJovem Integrado compreende quatro modalidades: 1) ProJovem Adolescente, que objetiva complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos. 2) ProJovem Urbano, que tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. 3) ProJovem Campo, que busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade - com a conclusão do ensino fundamental - qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra. 4) ProJovem Trabalhador, que unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda (PARANÁ, 2009, p. 3).

regiões metropolitanas com população de 200.000 habitantes ou mais, sendo que houve adesão de 29 cidades (PARANÁ, 2009, p. 7).

O Programa Projovem Integrado é avaliado continuamente, tanto no que se refere ao desempenho dos alunos, quanto nos aspectos de gestão, com o intuito de acompanhamento, levantamento e análise de dados que subsidiem planejamento, redimensionamento e tomada de decisões. Neste contexto, incorporando, ampliando e aprimorando o Programa de Inclusão de Jovens – ProJovem, é criado o ProJovem Urbano (PARANÁ, 2009, p. 7).

No Paraná, a partir de 2009, foi implantado o Programa ProJovem Urbano[75], o qual tem como objetivo a promoção e a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, mesmo alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, visando a retomada da vida escolar e busca de oportunidades no mercado de trabalho. Em consonância com o objetivo governamental no sentido de promoção da inclusão social, o ProJovem Urbano abrange também os jovens que cumprem pena privativa de liberdade em regime fechado, nas penitenciárias estaduais, assim como jovens de 15 a 21 anos, em cumprimento de medidas socioeducativas de privação de liberdade (PARANÁ, 2009, p. 4).

Para serem certificados como concluintes do Ensino Fundamental, os jovens deverão somar no mínimo 1.100 pontos (50%) com os resultados da avaliação formativa e a pontuação obtida no exame final nacional externo, e computar no mínimo de 75% de freqüência às aulas (PARANÁ, 2009, p. 55).

No Estado do Paraná, o Projovem Campo Saberes da Terra[76], com previsão de implantação para o segundo semestre de 2009, em 65 municípios paranaenses[77], tem como objetivo oferecer o Curso de Ensino Fundamental

---

[75] O Programa ProJovem Urbano está organizado com carga horária de 2.000 horas (1.560 presenciais e 440 não presenciais), distribuídas em 18 meses letivos. A carga horária presencial com 20 horas semanais contempla atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador. A carga horária não presencial é organizada para as leituras e atividades das unidades formativas individuais ou coletivas. Desse modo, as atividades previstas para o desenvolvimento do curso, demandam, aproximadamente, 26 horas semanais de dedicação por parte dos jovens (PARANÁ, 2009, p. 7).

[76] A oferta será organizada de forma integrada, presencial e semestral, abrangendo cinco semestres e um total de 2.433 horas e 2.920 horas/aula, das quais 1.233 horas estarão destinadas à formação básica, 600 horas para a qualificação profissional e 600 horas para o tempo comunidade (PARANÁ, 2009, p. 6).

[77] A respeito dos municípios previstos para oferta do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, conferir, anexo, Quadro 3.

integrado à Qualificação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Fase II (5ª a 8ª séries), destinado à população que vive no campo na faixa etária entre 18 a 29 anos e já concluíram o Ensino Fundamental – Fase I (1ª a 4ª séries) (PARANÁ, 2009, p. 2).

Tal iniciativa tem por base os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) e do Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), o quais apresentam, no Estado do Paraná, um total de 314 mil jovens agricultores entre 18 e 29 anos, destes, 110 mil jovens estão excluídos do processo de escolarização formal, com 7 anos de permanência na escola, ou seja, não concluíram a segunda etapa do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2009, p. 2).

A oferta ocorrerá nas escolas estaduais localizadas em regiões que apresentam a demanda, sendo que as matrículas e as certificações serão efetivadas nas escolas-base (estabelecimentos de ensino credenciados para ofertar a Educação de Jovens e Adultos), uma em cada Núcleo Regional de Educação. Os alunos concluintes receberão a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, com Qualificação Profissional em Produção Rural Familiar (PARANÁ, 2009, p. 9).

A partir do Projovem Urbano e Projovem Campo, tem-se uma configuração um pouco diferente dos demais programas, uma vez que contempla, concomitantemente, atividades escolares presenciais e não presenciais e, ainda, o fato de o educando ter uma renda simbólica durante o processo de formação. São programas recentes, com objetivos bem pontuais, como no caso de manutenção de vínculo com a escola e a comunidade, seja urbana ou rural (Brasil, 2009, p. 02). No caso do Estado do Paraná, ainda está em processo de elaboração, visto que se trata do primeiro ano de trabalho, envolvendo uma pequena parcela dos municípios e escolas dos Núcleos Regionais de Ensino e que, certamente, ao se concretizar uma etapa das atividades, possibilitará uma avaliação mais consistente de sua repercussão e de seus resultados.

Fazendo o percurso das políticas recentes observou-se que os programas e projetos propostos em âmbito nacional ou estadual tiveram variações na abrangência em função de aspectos tais como o financiamento, ou seja, não houve um investimento maciço na oferta permanente para a EJA,

ainda que garantido o direito em lei, a partir da Constituição de 1988 e reafirmada pela LDB 9.394/96, conforme mencionamos no segundo capítulo. De outra forma evidenciam-se programas focalizados com investimentos consideráveis. Em síntese, a análise indica que as políticas da EJA, efetivamente, não garantem a universalização da oferta de escolarização, visto que ainda prevalecem ações de caráter secundário e de focalização de demandas específica. Mesmo com as ações transitórias e focalizadas e que não podem ser desconsideradas, existem, também, a oferta dos níveis e modalidades de ensino de caráter permanente, embora ainda restrito a uma parcela dos indivíduos não escolarizados e com índices de evasão e repetência preocupantes, conforme veremos no município de Cascavel – Pr.

Desse modo, se a formulação das políticas educacionais gestadas e implementadas já fizeram um percurso com experiências que não podem ser ignoradas, não dá para desconsiderar a urgência de avançar quantitativa e qualitativamente na oferta para a demanda de EJA. No capítulo a seguir refletimos sobre a forma de constituição e de organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná, atendo-se ao Município de Cascavel, com prioridade para os aspectos legais, os índices de matrículas de alunos nos Cursos de EJA e os resultados dos Exames Supletivos no período de 2006 a 2008.

# CAPÍTULO IV

## TRAJETÓRIA DA EJA NO ESTADO DO PARANÁ E A OFERTA DOS CURSOS E EXAMES SUPLETIVOS EM CASCAVEL (2006-2008)

> O menosprezo pela educação dos adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo [...] incide no erro sociológico de supor que o adulto é culpado de sua própria ignorância. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência (PINTO, 2007, p. 82).

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira seção apresenta a constituição e a organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná, a partir dos aspectos legais. De modo geral, apresentamos os dados referentes à EJA, quanto a idade exigida para o ingresso nos cursos e inscrição para os Exames Supletivos, bem como a organização da oferta e da carga horária correspondente, a partir do início da década de 1970, quando foi normatizado o Ensino Supletivo no Estado do Paraná, até a atualidade.

A segunda e a terceiras seções tratam da EJA no município de Cascavel – PR, a partir de 2006, quando iniciou a proposta pedagógica presencial, até 2008[78]. Assim, a segunda seção apresenta a oferta referente ao Ensino Fundamental – Fase I (1ª a 4ª séries), de responsabilidade da rede pública municipal, e a terceira seção diz respeito ao aproveitamento das disciplinas nos

[78] Os dados de 2005 foram considerados como parâmetro para verificar o possível impacto da proposta presencial. Os resultados da oferta da EJA – Fase I, bem como do aproveitamento das disciplinas nos Cursos e nos Exames Supletivos para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio estão dispostos em tabelas e gráficos.

Cursos e o resultado dos Exames Supletivos para o Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio ofertados no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, de responsabilidade da rede pública estadual. Com base nos resultados coletados serão analisados o nível de abrangência de atuação da rede municipal e estadual de ensino em relação aos índices de analfabetismo e a taxa de escolarização atingida pela população jovem e adulta considerada economicamente ativa.

## 4.1 Antecedentes Históricos da Oferta de Educação de Jovens e Adultos no Paraná

No Estado do Paraná, a Educação para Jovens e Adultos teve sua oferta institucionalizada em 1972, na forma de Ensino Supletivo seriado. No mesmo ano foi criado o Departamento de Educação Complementar, transformado, posteriormente, no Departamento de Ensino Supletivo (DESU), vinculado à Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).

Por meio da Deliberação nº 33/1972, o Conselho Estadual de Educação (CEE) fixou as normas para a realização de Exames Supletivos de 1º e 2º graus, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular. As normas e diretrizes para o funcionamento do Ensino Supletivo, nas formas de exames e de cursos, são fixadas pela Deliberação nº 020/1973-CEE. Dentre os artigos da Deliberação nº 020/1973-CEE, destacam-se:

> Ar.1º O Ensino Supletivo terá por finalidades: a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
> Art. 2º O Ensino Supletivo abrangerá suas quatro (4) funções básicas de: Suplência, Aprendizagem, Qualificação e ou Habilitação Profissional e de Suprimento pela realização de exames e cursos supletivos.
> Art. 4º O Ensino Supletivo será ministrado nos seguintes cursos: a) Curso Supletivo de 1º grau; b) Curso Supletivo de 2º grau; c) Curso Supletivo de Aprendizagem; d) Curso Supletivo de Qualificação Profissional; e) Curso Supletivo de Habilitação Profissional; e f) Curso Supletivo de Atualização de

> Conhecimentos (função de Suprimento) (PARANÁ, CEE, 1973, p. 59).

Ainda no ano de 1973, a Câmara do Ensino Supletivo do mesmo CEE expediu a Indicação nº 001/1973, fazendo considerações sobre a Deliberação nº 020/1973-CEE.

> Não podemos, outrossim, esquecer que esta é uma obrigação supletiva da Administração Pública, pois, em primeiro lugar lhe cabe proporcionar educação e ensino, e este gratuito, à população na faixa etária dos sete (7) aos quatorze (14) anos. Deve, portanto, o Estado empenhar-se profundamente para que na evolução progressiva do nosso Sistema Educacional, não se encontrem mais crianças e jovens sem escola, de modo que se impeça terminantemente, para o futuro, o advento de novos candidatos ao Ensino Supletivo. Erradicar o analfabetismo, enquanto é tarefa obrigatória do Estado, bem como de todos os cidadãos, pela iniciativa privada, constitui-se sempre numa atividade corretiva de falhas havidas. O Ensino Supletivo, sem dúvida, proporcionará uma verdadeira revolução no processo educativo de nosso país, desde que, atentos os Estados, não descurem, por uma ênfase apaixonante, dada ao Ensino Supletivo, a educação básica do nosso povo, em idade própria, através do Ensino Regular (PARANÁ, 1973, p. 69).

Na década de 1980, por meio da Deliberação nº 035/1980-CEE, é admitida a organização de Centros de Ensino Supletivo (CES) para a Suplência de Educação Geral de 1º e 2º graus, em regime de experimento pedagógico. No artigo 2º delibera que os CES destinam-se à matrícula por disciplina, aos maiores de 18 anos para o primeiro grau e 21 anos para o segundo grau. No artigo 14 ficou estabelecido que, das atividades próprias dos CES, deveriam ser elaborados relatórios anuais, referentes à situação administrativa, pedagógica, corpo docente e discente e relação dos concluintes por curso e disciplina. O não cumprimento do que fora estabelecido implicaria o cancelamento das atividades do CES (PARANÁ, 1980, p. 549-550).

Por meio da Resolução Estadual nº 7.430/1984 foram criados os primeiros Centros de Estudos Supletivos (CES), em alguns municípios do Paraná, superando a condição de experimento pedagógico, conforme Deliberação nº 035/1980:

> Artigo 1º Ficam criados os seguintes Centros de Ensino Supletivo, a serem mantidos pelo Governo do Estado: Centro

> de Ensino Supletivo de Cascavel, Centro de Ensino Supletivo de Ponta Grossa e Centro de Ensino Supletivo de Londrina.
> Artigo 2º Os Centros de Ensino, de que trata o artigo anterior, desenvolverão curso supletivo de 1º grau, a nível das quatro últimas séries, função Suplência de Educação Geral (PARANÁ, 1984, p. 1).

A Deliberação nº 034/1984-CEE, no artigo 2º, contemplou a possibilidade de oferta do Ensino Supletivo também nos Centros de Estudos Supletivos, implantados na condição de experimento pedagógico:

> § 2º O ensino supletivo pode ser ministrado em unidades convencionais de ensino, em Centros de Estudos Supletivos ou, a distância, mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (PARANÁ, 1984, p. 84).

Na Deliberação nº 034/1984-CEE, algumas alterações quanto às funções do Ensino Supletivo, comparando-se à Deliberação 020/1973-CEE, passaram a ter a seguinte organização,

> Art. 4º - Os cursos ministrados no ensino supletivo são os seguintes: a) Curso de 1º Grau Supletivo – Função Suplência de Educação Geral[79]; b) Curso de 2º Grau Supletivo – Função Suplência de Educação Geral[80]; c) Curso de 2º Grau Supletivo – Função Suplência de Habilitação Profissional[81]; d) Curso de 2º Grau Supletivo - Função Suplência Profissionalizante[82]; e) Curso Supletivo – Função Qualificação[83]; f) Curso Supletivo –

---

[79] Com objetivo de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria. Tinha a duração mínima de 3.320 h/a e o total de seis períodos, distribuídos em duas fases. Compreendia a Fase I, relativa às 4 primeiras séries de 1º Grau regular compreendendo 2 períodos de 660 h/a cada um, com o objetivo de desenvolver a habilidade para a leitura, escrita e cálculo e o conhecimento de noções de Ciências e Estudos Sociais. E ainda a Fase II, relativa às quatro últimas séries do 1º grau regular, compreendendo quatro períodos de 500 h/a cada um (PARANÁ, 1984, p. 87).

[80] Era estruturado em três períodos letivos, com duração de 650 h/a cada um (PARANÁ, 1984, p. 87).

[81] Com o objetivo de suprir a escolarização regular a nível de 2º grau, bem como habilitar profissionalmente, exigindo-se do candidato a conclusão do 1º grau ou de estudos equivalentes e a idade mínima de 18 anos (PARANÁ, 1984, p. 88).

[82] Com o objetivo de habilitar alunos que já tenham escolaridade regular a nível de 1º grau ou de grau exclusivamente para profissionalização (PARANÁ, 1984, p. 89).

[83] Com o objetivo de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de uma ocupação qualificada, definida no mercado de trabalho. Os cursos poderiam ser ministrados tanto em escolas, quanto em empresas, centros de formação profissional ou em outras instituições interessadas. A idade mínima deveria ser de 14 anos e a escolarização a nível da 4ª série do 1º grau regular ou de seu correspondente no ensino supletivo (PARANÁ, 1984, p. 90).

> Função Aprendizagem; e g) Curso Supletivo – Função Suprimento[84] (PARANÁ, 1984, p. 84).

A Deliberação nº 034/1984-CEE trata dos Exames Supletivos com a função de aferir os conhecimentos obtidos fora do processo escolar, objetivando alcançar o comprovante de escolarização total ou parcial de 1º ou de 2º graus, os quais seriam realizados nos níveis de:

> a) Exames de Suplência de Educação Geral de 1º grau, como equivalência de estudos às quatro primeiras séries do ensino regular de 1º grau, para maiores de 14 anos; b) Exames de Suplência de Educação Geral de 1º grau, como equivalência de estudos às quatro últimas séries do ensino regular de 1º grau, para maiores de 18 anos; c) Exames de Suplência de Educação Geral de 2º grau, como equivalência de estudos correspondentes ao ensino regular de 2º grau, para maiores de 21 anos; e d) Exames de Suplência Profissionalizante a nível de 2º grau, para maiores de 21 anos. (PARANÁ, 1984, p. 92).

O artigo 84 da Deliberação nº 034/1984-CEE dispõe que os Centros de Estudos Supletivos, quando autorizados pelo CEE, poderiam desenvolver suas atividades em núcleos avançados, os quais funcionariam em locais e instalações físicas existentes na comunidade. Como os CES funcionavam em caráter de experimento pedagógico, nas disposições transitórias dessa Deliberação reiterou-se a validade dos estudos realizados nesse sistema de oferta. E, conforme já mencionado, na Deliberação nº 035/1980-CEE, novamente é determinado o envio de relatório das atividades desenvolvidas nos CES, sob pena de cancelamento dos mesmos (PARANÁ, 1984, p. 96).

Respondendo à consulta realizada pela SEED, sobre aspectos relativos à idade limite para início e conclusão dos Cursos Supletivos, ao aproveitamento e circulação de estudos e sequência dos graus de ensino, relata que

> [...] o ensino supletivo não foi estabelecido como um mecanismo de aceleração de estudos ou de queima de etapas

[84] Com o objetivo de proporcionar repetida volta à escola, por meio de cursos sistemáticos e/ou assistemáticos, para estudos de aperfeiçoamento ou atualização. Para ser desenvolvido em qualquer nível de escolarização e estendendo-se do 1º grau à pós-graduação, e da educação geral ao aperfeiçoamento profissional (PARANÁ, 1984, p. 91).

> escolares, mas sim como regulador da escolarização, ou recuperador de seu processo, para aqueles que não a tenham concluído na idade própria, conforme reza a legislação federal e estadual pertinente (PARANÁ, 1986, p.2).

Na sequência, pontuou ainda que o Ensino Supletivo estaria

> [...] destinado, preferencialmente, aos que integram a força de trabalho e dispõem de tempo limitado para estudo, o ensino supletivo está estruturado para que o espaço de sua realização seja estendido em função de sua eficácia e, se o interessado tiver condições, acelerado por exames (PARANÁ, 1986, p. 2).

Com a aprovação da Deliberação nº 013/1986-CEE foram reformulados os seguintes artigos da Deliberação nº 034/1984-CEE:

QUADRO 3 – ALTERAÇÃO DOS ARTIGOS DA DELIBERAÇÃO Nº 034/1984-CEE

| **DELIBERAÇÃO Nº 034/1984-CEE** | **DELIBERAÇÃO Nº 013/1986-CEE** |
|---|---|
| Art. 8º Para ingressar no Curso de 1º grau supletivo, excluído o ministrado em CES, o candidato deverá ter a idade mínima de 14 (quatorze) anos; | Art. 8º Para ingressar no Curso de 1º Grau Supletivo, o candidato deverá ter a idade mínima de 14 (quatorze) anos; |
| Art. 9º Para ingressar no Curso de 2º grau Supletivo, excluído o ministrado em CES, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes e a idade mínima de 18 (dezoito) anos; | Art. 9º Para ingressar no Curso de 2º Grau Supletivo exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes; |
| Art. 10 Para ingressar em curso de 1º ou de 2º grau supletivo ofertado por Centros de Estudos Supletivos os candidatos devem ter, respectivamente, a idade mínima de dezoito (18) ou de vinte e um (21) anos; | Art. 10 Para ingressar em curso de 1º e 2º graus supletivos, ofertados por Centro de Estudos Supletivos, os candidatos devem ter, respectivamente, a idade de 14 (quatorze) e de 18 (dezoito) anos completos; |
| Art. 14 Cabe aos estabelecimentos reconhecidos expedir diplomas e certificados decorrentes de conclusão de curso supletivo; | Art. 14 Cabe aos estabelecimentos reconhecidos expedir certificados de conclusão de cursos ou períodos de ensino supletivo, bem como diplomas.<br>Parágrafo único: Para efeito de conclusão de curso aproveitar-se-ão os estudos realizados em cursos ou exames, na modalidade regular ou supletiva, assim como as disciplinas concluídas através de exames supletivos. |
| Art. 75 Os CES ofertam cursos e exames de 1º e 2º graus para maiores de dezoito (18) e vinte e um (21) anos, respectivamente com matrícula por disciplina, respeitado o princípio da seqüência vertical e, sempre que possível, o da horizontal; | Art. 75 Os Centros de Estudos Supletivos ofertam cursos e exames de 1º e 2º graus, com matrícula por disciplina, obedecidos os limites de idade e o princípio da seqüência vertical estabelecidos; |
| Art. 90 É função da Comissão de Encargos Educacionais estabelecer o *quantum* das anuidades que poderão ser cobradas pelos estabelecimentos de ensino que mantenham Cursos Supletivos, independentemente da função de supletividade ou estrutura do Curso. | Art. 90 As anuidades escolares serão cobradas pelos estabelecimentos de ensino, em conformidade com a legislação em vigor. |

FONTE: PARANÁ, 1984, p. 85-94-96; PARANÁ, 1986, p. 1-2.

Após a reformulação da Deliberação nº 013/1986-CEE é aprovada a Deliberação nº 019/1991-CEE, que alterou dispositivos da Deliberação nº 034/1984-CEE, modificando a carga horária dos Cursos Supletivos de 1º grau. Assim, os cursos das séries finais do Ensino Fundamental passaram de 3.320 h/a, para 3.650 h/a e as quatro primeiras séries, que estavam organizadas em 2 blocos de 660 h/a cada, passaram a ter uma primeira etapa de 660 h/a e uma 2ª etapa com dois períodos de 330 h/a cada um (PARANÁ, 1991, p. 1-2).

Em 8 de dezembro de 1995 é aprovada a Deliberação nº 016/1995-CEE, que estipulou normas para o funcionamento dos Centros de Estudos Supletivos (CES) e também para os Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES), deliberando, no artigo 2º, que "O CES funcionará com matrícula por disciplina, respeitando o princípio da seqüência vertical e, sempre que possível, o da seqüência horizontal" (PARANÁ, 1995, p. 2).

O artigo 6º, tratando da frequência, dispõe que,

> § 1º - A freqüência dos alunos é facultativa, exceto para a avaliação da aprendizagem.
> § 2º - O CES deve ofertar, necessariamente, momentos individuais e momentos coletivos de aprendizagem, mantendo professores e recursos técnico-pedagógicos compatíveis à disposição dos discentes (PARANÁ, 1995, p. 3).

Na mesma Deliberação é autorizada a abertura dos Postos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos, os PACs[85]:

> Art. 9º - O CES desenvolverá suas atividades em Núcleos Avançados e Postos Avançados, que poderão funcionar em instalações físicas já existentes, conquanto comprovem adequação para suas finalidades (PARANÁ, 1995, p. 3).

No artigo 12 da Deliberação nº 016/1995-CEE autoriza-se a oferta das primeiras séries do Ensino Fundamental de EJA, no sistema de descentralização[86], ficando relatado que,

---

[85] Abertura de turmas de Ensino Supletivo em locais de demanda diferenciada, como: bairros onde não havia oferta de ensino regular ou mesmo de ensino supletivo noturno, escolas onde já eram atendidas turmas de 1ª a 4ª série e em Escolas do Campo (PARANÁ, 1995, p. 3-4).

[86] Nesta parceria, o CES teria a responsabilidade de coordenação do trabalho pedagógico, preparando e orientando os docentes, fornecendo matrizes do material didático e certificando os alunos, já os municípios disponibilizavam o espaço físico, os professores e todo suporte material para o desenvolvimento do trabalho com os educandos no decorrer do processo (PARANÁ, 1995, p. 4).

> Art. 12 – O CES e NAES poderão ofertar estudos relativos às quatro primeiras séries do 1º Grau, através de descentralização assumida, em parceria, pelo Estado e município, cabendo a este prover os recursos financeiros, materiais, físicos e humanos indispensáveis ao desenvolvimento do projeto (PARANÁ, 1995, p. 4).

O artigo 12 da Deliberação nº 016/1995-CEE configurou-se como precedente para que a oferta do Ensino Supletivo pudesse ocorrer em outros espaços, extrapolando o âmbito escolar, podendo-se observar uma divisão de responsabilidades ou, até mesmo, a minimização da responsabilidade do Estado pela oferta de ensino público, gratuito à toda população.

Pela trajetória realizada, observa-se que, até o ano de 1995, o Ensino Supletivo era organizado na forma de Supletivo Seriado, e a relação entre séries e períodos era direta, sendo a oferta concomitante de todas as disciplinas, o que ocorria em 94 municípios, sendo que, nos mais populosos, eram ofertados em mais de um estabelecimento de ensino. Ainda no ano de 1995 foi encaminhado, ao Conselho Estadual de Educação, pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação, uma proposta para a reestruturação dos Cursos de 1º e 2º Graus Supletivos, sendo esta aprovada em caráter experimental, por meio da Deliberação 010/1996-CEE, que dispunha:

> Art. 1º – Fica aprovada a Proposta Curricular, em caráter experimental, dos Cursos Supletivos, seriados, de 1º e 2º Graus, Função Suplência de Educação Geral, Fases I, II e III, estruturados em BLOCOS DE DISCIPLINAS, de duração semestral, a serem implantados nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Governo do Estado, a partir do início do 1º semestre letivo do ano de 1997, por um prazo de dois (02) anos (PARANÁ, CEE, 1996, p.1).

No que diz respeito a essa nova proposição, o Parecer nº 001/1996-CEE afirma que,

> O que essencialmente teve mudança na metodologia da oferta do Curso Supletivo, seriado, foi que poucas disciplinas foram concentradas em cada semestre para facilitar a assimilação dos seus conteúdos pelos cidadãos trabalhadores, além dos atendimentos individual e coletivo que são feitos diariamente (PARANÁ, 1996, p. 9).

Com relação à forma de atendimento aos alunos, no caso da oferta individual, esta era de caráter optativo, tratando-se de momento para a

recuperação dos conteúdos trabalhados coletivamente, em que a frequência era de caráter obrigatório. No que se referia à Fase I, o trabalho diário consistia em 3 horas e 30 minutos, sendo uma destas dedicadas ao atendimento individual. O curso total dessa fase era feito em 1.650 horas, num período de 2 anos e 6 meses. Na Fase II, eram 4 horas-aula, sendo uma hora-aula para o atendimento individual, possibilitando a conclusão do curso em 1.900 horas, em 2 anos e 6 meses; e na Fase III, 5 h/a, das quais uma voltada para o trabalho individual, totalizando 2.250 horas, por um período de 2 anos e 6 meses (PARANÁ, 1996, p. 9).

Dessa forma, com a Deliberação 010/1996-CEE, as disciplinas passaram a compor 5 blocos, e o aluno era aprovado por disciplina concluída, podendo avançar para o próximo bloco, ainda que ficasse retido em alguma disciplina do bloco em que estava matriculado anteriormente. A matrícula era semestral e efetuada no início de cada período de um semestre letivo, exigindo-se 14 anos completos para ingresso nas Fases I e II do 1º Grau, e 18 anos completos, para a Fase III, correspondente ao 2º Grau (PARANÁ, 1996, p. 1).

Nesse contexto é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), havendo redução na idade mínima para a certificação, por intermédio de Exames Supletivos, para a conclusão do Ensino Fundamental de 18 para 15 anos, e de 21 para 18 anos, no Ensino Médio. Ao reduzir a idade nos níveis de conclusão da Educação Básica, a legislação provoca um significativo aumento na demanda por essa modalidade de ensino, invertendo a situação com relação ao ensino regular, onde deveriam permanecer adolescentes e jovens com pequena defasagem série/idade, considerando ser um espaço de formação mais adequado aos mesmos (PARANÁ, 2006, p. 21).

De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se a pessoa entre 12 e 18 anos de idade como adolescente. Nesse caso, encontramos incoerência no que se refere à idade para ingresso na

modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o atendimento é ofertado nos termos da LDB de 1996[87], sendo que:

> O art. 38 dispõe a destinação de EJA não só para o ensino fundamental na idade própria, mas também para o ensino médio na idade própria. [...] Se o ensino fundamental é de oito anos obrigatórios com faixa etária assinalada, se o ensino médio é de três anos, se as etapas da educação básica são articuladas, fica claro que a idade própria, até para efeito de referência é a de 15 e 17 anos completos [...] No caso do ensino fundamental, a idade para jovens ingressarem em cursos da EJA que também objetivem exames supletivos desta etapa só pode ser superior a 14 anos completos, dado que 15 anos completos é a idade mínima para inclusão em exames supletivos (SOARES, 2002, p. 88-86).

Dessa forma, a observância da faixa etária prevista na LDB de 1996 delimitaria o público a que se destina essa modalidade de ensino, evitando as constantes oscilações.

A partir do início do ano de 1999, os Cursos Supletivos Seriados estruturados em blocos de disciplinas, de caráter experimental, conforme a Deliberação n.º 10/1996-CEE, foram extintos gradativamente nos 100 estabelecimentos de ensino da rede estadual, por determinação do Departamento de Ensino Supletivo. Entra em vigor a Deliberação nº 012/1999-CEE, que institui normas para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os Exames Supletivos seriam ofertados ao menos uma vez ao ano e a inscrição para conclusão do Ensino Fundamental poderia ser feita a partir de 15 anos completos e para o Ensino Médio, a partir de 18 anos completos. No que se referia ao funcionamento dos Cursos Supletivos, a idade mínima para ingresso era de 14 anos completos. Para o Ensino Fundamental – Fase I (1ª a 4ª séries), a carga horária total era de 1.300 horas e para o Ensino Fundamental - Fase II (5ª a 8ª séries) de 1.900 horas. Para o Ensino Médio, a idade era de 16 anos completos com uma carga horária de 1.600 horas (PARANÁ, 1999, p. 3).

---

[87] A redução da idade, garantida pela LDB 9.394/96, para a Educação de Jovens e Adultos nos níveis de conclusão da Educação Básica, provocou um significativo aumento na demanda por essa modalidade de ensino, invertendo a situação com relação ao Ensino Regular, onde deveriam permanecer adolescentes e jovens com pequena defasagem série/idade. (PARANÁ, 2006, p. 21).

O artigo 19 da Deliberação nº 012/1999CEE, que trata da organização dos Cursos Supletivos, estipula que estes poderão ser presenciais, com frequência mínima de 75% da carga horária total do curso, ou ainda a distância (PARANÁ, 1999, p. 5).

Em 15 de dezembro de 2000 é aprovada a Deliberação nº 08/2000-CEE, que revoga a Deliberação nº 012/99-CEE e, no que diz respeito aos Exames Supletivos, determina:

> Artigo 4° - O Sistema Estadual de Ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, manterá a oferta gratuita de exames supletivos para jovens e adultos, ao menos uma vez por ano, observando:
> I - a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para a inscrição e realização de exames supletivos do ensino fundamental;
> II - a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para a inscrição e realização de exames supletivos do ensino médio;
> III - a base nacional comum para a sua elaboração (DELIBERAÇÃO 008/2000, p. 1).

No que se refere aos Cursos Supletivos constatou-se uma série de modificações quanto à idade para ingresso, carga horária para cada fase cursada e formas de oferta. Para esses aspectos, ficou assim deliberado:

> **Artigo 6°.** Os cursos para Educação de Jovens e Adultos podem ser organizados sob as formas presencial, semi-presencial e a distância, ressalvado o disposto no § 4° do artigo 32 da Lei n° 9.394/96.
> **Artigo 7°.** Considera-se como idade para matrícula:
> I - no ensino fundamental, a idade mínima de 14 (quatorze) anos completos;
> II - no ensino médio, a idade mínima de 17 (dezessete) anos completos.
> **Parágrafo único.** No caso do ensino a distância, a matrícula para os cursos de ensino fundamental e médio somente poderá ser feita pelo aluno que tiver a idade mínima de 17 (dezessete) anos completos.
> **Artigo 8°.** A organização dos cursos para Educação de Jovens e Adultos, com avaliação no processo, observará a seguinte carga horária:
> I - No ensino fundamental, a carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, sendo:
> a) de 1.200 (hum mil e duzentas horas) para a Fase I, compreendendo a 1ª à 4ª séries;
> b) de 1.200 (hum mil e duzentas horas) para a Fase II, compreendendo a 5ª à 8ª séries;

> II - No ensino médio, a carga horária mínima de 1.200 (hum mil e duzentas horas) (DELIBERAÇÃO nº 08/2000, p. 3).

Na Deliberação nº 08/2000-CEE são mencionados e qualificados os espaços escolares destinados à oferta da Educação de Jovens e Adultos, orientando que:

> **Artigo 19.** É considerado:
> I - "Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBJA)" o estabelecimento de ensino que oferte exclusivamente o ensino fundamental e médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria;
> II - "Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos (CIEBJA)" o estabelecimento de ensino que oferte cursos para jovens e adultos organizados de forma conjugada com o ensino de línguas ou com a educação profissional (DELIBERAÇÃO nº 08/2000, p. 6).

Com a aprovação da Deliberação nº 07/2001-CEE, o artigo 19 da Deliberação nº 08/2000-CEE é alterado, passando a ter a seguinte redação, acrescida dos § 1º e 2º:

> Art. 19. É considerado:
> I - "Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBJA)" o estabelecimento de ensino que oferta exclusivamente o ensino fundamental e médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria;
> II - "Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos (CIEBJA)" o estabelecimento de ensino que oferta cursos para jovens e adultos organizados de forma conjugada com o ensino de línguas ou com a educação profissional.
> § 1º. A idade mínima para a matrícula inicial no CEBJA e no CIEBJA é de quatorze (14) anos completos para o Ensino Fundamental, e dezessete (17) anos completos para o Ensino Médio.
> § 2º - A idade mínima para a obtenção do certificado de conclusão do Ensino Fundamental é de quinze (15) anos completos, e de dezoito (18) anos completos para o Ensino Médio (PARANÁ, 2001, p. 1).

De acordo com a Indicação nº 03/2001-CEE, os CEBJAs foram criados para responder a uma demanda específica, qual seja,

> [...] surgiram como resultado da adequação dos antigos Centros de Estudos Supletivos (CES) à nova legislação. Quando da edição de normas para o funcionamento dos CES/NAES (Deliberação nº 16/95), ampliando a possibilidade de descentralização para todo o ensino de Primeiro Grau, foram realçadas duas características fundamentais: a) a

> dimensão de auto-instrução e b) a manutenção da oferta em mãos exclusivas do Poder Público[88] (PARANÁ, 2001, p. 3).

Ainda no ano de 2001 é aprovada a Deliberação nº 09/2001-CEE, a qual não traz alterações no que se refere à idade para matrícula na EJA, mantendo o mínimo de 14 anos para ingresso nos cursos do Ensino Fundamental, podendo concluir apenas com 15 anos completos e 17 anos para ingresso no Ensino Médio, concluindo apenas aos 18 anos completos (PARANÁ, 2001, p. 3).

No Paraná, a promulgação da Resolução Estadual nº 2.618, de 1º de novembro de 2001, proibiu matrículas para o Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª séries) regular no período noturno, ocasionando uma queda no número de matrículas nas escolas, isso devido à migração dos alunos menores de 18 anos para a Educação de Jovens e Adultos. Esse quadro alterou-se a partir do ano de 2006, quando se implantou a nova Proposta Pedagógica e o tratamento dado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, no sentido de se indicar 18 anos como idade preferencial para a realização da matrícula, com defesa dessa decisão nas discussões referentes ao Plano Estadual de Educação[89] (PARANÁ, 2006, p. 24).

A partir do ano de 2002, para atender ao disposto na Deliberação nº 08/2000-CEE, a oferta de cursos semipresenciais passou a se efetivar nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs). Nessa forma de organização, previa-se no mínimo 30% de frequência na carga horária total das disciplinas, sendo os 70% restantes da carga horária em outras atividades orientadas pelos professores e consideradas no processo de avaliação. Os CEEBJAs atuaram como principais espaços de atendimento à escolarização de jovens e adultos no estado do Paraná, entre os anos de 1995 a 2002. Possivelmente, essa grande procura se justificava pelas distintas formas de atendimento descentralizado, a possibilidade de matricular-se a

---

[88] De acordo com a Indicação nº 01/1995 do Conselho Estadual de Educação, a respeito da oferta de Educação de Jovens e Adultos, duas características devem ser ressaltadas: 1º - o CES é uma modalidade de escola que busca um alcance mais amplo que o de simples ensino supletivo, abrangendo o conceito de estudos, com a sua dimensão de auto-instrução, apesar da presença permanente do docente; 2º - o CES é uma modalidade peculiar à escola pública, não devendo abrir-se para as instituições privadas, já que constitui dever precípuo do Poder Público com relação aos cidadãos (PARANÀ, 1995, p. 2).

[89] Documento em processo de construção com versão preliminar no ano de 2006.

qualquer período do ano e, ainda, a expectativa de conclusão dos estudos num período de tempo mais curto (CORREIA; LARA, p. 10, 2008).

Com a aprovação da Deliberação nº 06/2005-CEE ocorreram várias mudanças, tanto na organização dos cursos, quanto na idade para ingresso. Ficou deliberado:

> Art. 7°. Considera-se como idade para matrícula:
> I - nas séries iniciais do ensino fundamental, compreendidas como de 1ª a 4ª séries, a idade mínima de 15 (quinze) anos completos;
> II - nas séries finais do ensino fundamental e médio a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos.
> Art. 8°. A organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, combinando momentos coletivos e individuais, observará a seguinte carga horária presencial:
> I - No ensino fundamental, a carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, sendo:
> a) de 1.200 (hum mil e duzentas horas) para a Fase I, compreendendo a 1ª a 4ª séries;
> b) de 1.200 (hum mil e duzentas horas) para a Fase II, compreendendo a 5ª a 8ª séries;
> II - No ensino médio, a carga horária mínima de 1.200 (hum mil e duzentas horas).
> § 1.º A fixação do início e término dos cursos independe do ano civil.
> § 2.º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos podem ser organizados sob as formas presencial e semi-presencial, considerando o disposto no § 4.º do artigo 32 da Lei n.º 9.394/96 (PARANÁ, 2005, p. 03).

Observa-se que a oferta de Ensino Supletivo Seriado passou por várias alterações na sua organização. Nessa trajetória, havia alunos matriculados em duas diferentes sistemáticas de oferta, uma vez que a implantação se dava de forma gradativa, o que, de certa forma, implicava a construção da própria identidade e, por que não dizer, na credibilidade dos cursos (PARANÁ, 2000, p. 3).

Gradativamente foram criadas formas de descentralização de atendimento ao público da EJA, em unidades fora da sede da escola, que, de 2003 a 2005, se denominavam Postos Avançados dos CEEBJAs (PACs) e, a partir de 2006, passam a ser denominadas de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). Na Tabela 8 constam os dados sobre a oferta no período:

TABELA 8 - ABRANGÊNCIA DA EJA NO PARANÁ (2003-2006)

| ANO | Nº DE CEEBJAS COM PAC/APED | ENSINO FUNDAMENTAL (FASE I) | ENSINO FUNDAMENTAL (FASE II) | ENSINO MÉDIO | TOTAL DE TURMAS |
|---|---|---|---|---|---|
| 2003 | 69 | 56 | 1151 | 667 | 1874 |
| 2004 | 73 | 77 | 1086 | 845 | 2008 |
| 2005 | 75 | 68 | 1062 | 934 | 2064 |
| 2006 | 75 | 21 | 1075 | 1018 | 2114 |

FONTE: Relatório de gestão 2003-2006 (PARANÁ, 2006, p. 13).

Na sequência, a Tabela 9 apresenta o número de turmas de Ações Pedagógicas Descentralizadas do período mais recente em que a oferta de EJA passou a ocorrer de forma presencial, com atendimento do Ensino Fundamental - Fase II (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio.

TABELA 9 - NÚMERO DE TURMAS DAS APEDs – AÇÕES PEDAGÓGICAS DESCENTRALIZADAS

| ANO | TOTAL | ENSINO FUNDAMENTAL (Fase II) | ENSINO MÉDIO |
|---|---|---|---|
| 2006 | 2.075 | 1.073 | 1.002 |
| 2007 | 2.855 | 1.496 | 1.359 |
| 2008 | 3.638 | 1.931 | 1.707 |

FONTE: SEED/DEDI-EJA, CELEPAR, 2008.

Até o ano de 2005, a Educação de Jovens e Adultos, no Estado do Paraná, se organizava por meio da oferta de Cursos Presenciais e Semipresenciais. No que se refere à forma presencial, a oferta era exclusiva no período noturno para o Ensino Fundamental - Fase II e Ensino Médio, sendo a matrícula por etapas e a avaliação no processo. A oferta na forma de Cursos Semipresenciais, Fases I e II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ocorria exclusivamente nos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs), com organização em momentos presenciais e não presenciais (CORREIA; LARA, p. 10, 2008).

A partir de 2005, para reorganizar a oferta de cursos da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, foram adotados critérios e indicadores de análise, considerando aspectos de cada Núcleo Regional de Educação:

> 1. crescimento e concentração populacional local/municipal;
> 2. oferta nas regiões/municípios de EJA – turmas de alfabetização e de 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
> 3. local e número de turmas fora da sede da escola;
> 4. 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 5. dados de matrícula nas escolas da EJA (PARANÁ, 2006, p. 26).

Conforme previsão da Resolução nº 001/2000, do Conselho Estadual de Educação, a avaliação deveria ocorrer no processo, e ainda contemplar uma avaliação final. Assim, a Secretaria Estadual de Educação organizou um Banco Estadual de itens, acessado *on-line*, o qual era realimentado permanentemente pelos professores que atuavam nessa modalidade de ensino. Em 2006, essa forma de organização cessou (PARANÁ, 2006, p. 11-12).

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

Com todas as variações e problemáticas apresentadas, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos responde por uma significativa porcentagem no que se refere ao atendimento de Educação Básica no Estado do Paraná, sendo mais um motivo para que a oferta possa ser progressivamente melhorada. A Tabela 10, a seguir, apresenta os números referentes ao período 1999-2006, possibilitando a visualização da abrangência em todos os níveis de oferta de EJA.

TABELA 10 - MATRÍCULA INICIAL POR NÍVEL DE ENSINO – EJA – PARANÁ (1999-2006)

| ANO | ENSINO FUNDAMENTAL Fases I e II | ENS. FUND 1ª a 4ª Séries | ENS. FUND. 5ª a 8ª Séries | ALFABETIZAÇÃO | ENSINO MÉDIO |
|---|---|---|---|---|---|
| 1999 | 183.187 | 50.898 | 132.289 | 2.977 | 75.674 |
| 2000 | 167.449 | 43.084 | 124.365 | 3.285 | 90.683 |
| 2001 | 146.113 | 35.031 | 111.082 | 1.328 | 84.117 |
| 2002 | 106.041 | 36.072 | 69.969 | 3.225 | 46.757 |
| 2003 | 104.273 | 30.512 | 73.761 | 1.498 | 55.772 |
| 2004 | 70.239 | 27.952 | 42.287 | *- | 36.090 |
| 2005 | 60.033 | 20.751 | 39.282 | - | 32.192 |
| 2006 | 98.519 | 34.905 | 63.614 | - | 69.403 |

Fonte: Censo Escolar Paraná, 2008.

*A partir de 2003 a demanda de alfabetização de jovens e adultos passa a ser atendida através da parceria de diferentes entidades governamentais e não governamentais (Programa Brasil Alfabetizado).

Na Tabela 11 pode-se constatar o número de matrículas no período de 2001 a 2005, considerando a oferta semipresencial, omitindo os dados referentes aos alunos matriculados na forma presencial por etapas. Visualizam-se, ainda, os dados referentes à forma de oferta presencial implantada a partir do ano de 2006, para os três níveis de ensino, com encerramento gradativo da forma semipresencial, ocasionando matrículas de um mesmo aluno nas duas formas de oferta, uma vez que só assegurava conclusão de disciplinas iniciadas.

TABELA 11 - MATRÍCULA INICIAL DA EJA POR NÍVEL DE ENSINO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (2001-2007)

| Ano | Semipresencial | | | Presencial | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1ª a 4ª séries | 5ª a 8ª séries | Ensino Médio | 1ª a 4ª séries | 5ª a 8ª séries | Ensino Médio |
| 2001 | 3.059 | 33.240 | 27.218 | - | - | - |
| 2002 | 11.441 | 79.617 | 61.131 | - | - | - |
| 2003 | 10.907 | 73.929 | 67.133 | - | - | - |
| 2004 | 10.888 | 62.753 | 62.620 | - | - | - |
| 2005 | 9.577 | 58.750 | 62.715 | - | - | - |
| 2006 | 190 | 1.202 | 2.044 | 4.378 | 64.221 | 82.201 |
| 2007 | - | - | - | 1.644 | 59.974 | 49.892 |

FONTE: SEED/DEDI-EJA (CELEPAR), 2008.

Nos anos de 2003 a 2006, a Tabela 12 evidencia que há uma concentração de matrículas na faixa etária de 18 a 24 anos. A maior incidência de matrículas caracteriza um público adulto jovem que buscou retomar ou iniciar a sua escolarização.

TABELA 12 - MATRÍCULA INICIAL DE EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL POR IDADE NA MODALIDADE PRESENCIAL – PARANÁ

| Ano | Total | Menores 15 anos | 15 a 17 anos | 18 a 24 anos | 25 a 29 anos | 30 a 34 anos | 35 a 39 anos | Mais de 39 anos |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2003 | 55.772 | - | 1680 | 28.864 | 9.400 | 6.262 | 4.624 | 4.942 |
| 2004 | 36.090 | - | 1.615 | 21.158 | 5.480 | 3.284 | 2.195 | 2.358 |
| 2005 | 32.192 | - | 849 | 19.186 | 4.479 | 3.209 | 2.275 | 2.194 |
| 2006 | 69.403 | - | 90 | 29.676 | 12.952 | 9.936 | 7.879 | 8.870 |

FONTE: Censo Escolar Paraná, 2008.

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito às constantes alterações ocorridas em relação à idade permitida para ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Retratando esse fato, podemos mencionar que, a partir de 20/12/2000, quando entrou em vigência o disposto na Deliberação nº 08/2000-CEE, a idade mínima para matrícula no Ensino Fundamental era de 14 anos completos e para o Ensino Médio 17 anos completos, permanecendo em vigência até 29/11/2005. A partir de 30/11/2005 passa a ser observado o que determina a Deliberação nº 06/2005-CEE, em que a idade mínima para matrícula nas séries iniciais do Ensino Fundamental - Fase I (1ª a 4ª séries) era de 15 anos completos e para o Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio a idade mínima era de 18 anos completos.

A Deliberação nº 06/2005-CEE vigorou até 13/2/2006, com retorno da Deliberação nº 08/2000-CEE, a qual foi mantida até 5/3/2007, quando voltou a vigência da Deliberação nº 06/2005 até 20/12/2007, exceto no que se refere à idade, a qual permanece conforme a determinação anterior. Em 21/12/2007, retorna a vigência da Deliberação nº 06/2005, contemplando também o artigo referente à idade, o que perdura até o momento (PARANÁ, 2008).

Após apresentação do mapeamento da legislação que regulamenta a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, pode-se visualizar as alterações que foram ocorrendo, considerando a idade mínima

exigida para ingresso nessa modalidade de ensino, bem como a carga horária prevista para cada nível, conforme Quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 - IDADE PERMITIDA PARA O INGRESSO NOS CURSOS SUPLETIVOS E CARGA HORÁRIA DAS FASES DE ENSINO NO PARANÁ (1973 a 2008)

| DOCUMENTO | IDADE EXIGIDA PARA INGRESSO | | | CARGA HORÁRIA (horas) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | FASE I | FASE II | ENSINO MÉDIO | FASE I | FASE II | ENS. MÉDIO |
| Deliberação nº 020/1973 | 14 | 16 | 18 | 960 | 1.920 | *1.440 + 450 |
| Deliberação nº 035/1980 | - | 18 | 21 | - | - | - |
| Deliberação nº 034/1984 | 14 | 18 | 21 | 1.320 | 2.000 | *1.950 + 300 |
| Deliberação nº 013/1986 | 14 | 14 | 18 | - | - | - |
| Deliberação nº 019/1991 | 14 | 14 | 18 | 990 | 2.000 | 2.200 |
| Deliberação nº 016/1995 | 14 | 18 | 18 | - | - | - |
| Parecer nº 001/1996 | 14 | 14 | 18 | 1.650 | 1.900 | 2.250 |
| Deliberação nº 012/1999 | 14 | 14 | 16 | 1.300 | 1.900 | 1.600 |
| Deliberação nº 08/2000[90] | 14 | 14 | 17 | 1.200 | 1.200 | 1. 200 |
| Deliberação nº 06/2005 | 15 | 18 | 18 | 1.200 | 1.200 | 1.200 |
| Parecer 174/2008 | 15 | 18 | 18 | - | - | - |

* Refere-se à carga horária complementar para o ensino técnico.
FONTE: DIE - Legislação EJA, 2009.

É significativa a oscilação ocorrida na idade para matrícula no Ensino Fundamental Fase II, variando de 14 a 18 anos, e Ensino Médio, ficando de 16 a 21 anos, com uma estabilidade maior nos 18 anos. No que diz respeito à carga horária, a instabilidade é ainda frequente, sendo que, no princípio da oferta, em 1972, eram 960 horas de curso para a conclusão do Ensino Fundamental - Fase I, chegando a 1.650 horas, conforme o Parecer nº 001/1996. Já o Ensino Fundamental - Fase II oscilou entre as 1.920 horas contempladas na Deliberação nº 020/1973-CEE às atuais 1.200 horas, conforme Deliberação nº 06/2005-CEE. No que diz respeito ao Ensino Médio, o Parecer nº 001/1996-CEE, contemplou 2.250 horas de cursos, estando atualmente com 1.200 horas, conforme Deliberação nº 06/2005-CEE.

Destaca-se que a menor idade para o ingresso nos Cursos Supletivos é de 14 anos para o Ensino Fundamental – Fases I e II e 16 anos para o Ensino Médio, permitida na vigência da Deliberação nº 012/1999-CEE. Também se

[90] O Estado do Paraná, pelo Conselho Estadual de Educação, regulamentou a questão pela Deliberação 008/2000, que reduziu a carga horária para 1200 horas, sendo que a grande maioria das instituições públicas, com base nessa mesma Deliberação, estabeleceu em seus regimentos apenas 30% dessa carga horária, como sendo presencial (PARANÁ, 2005, p. 14).

verifica, com a referida Deliberação, uma redução significativa de carga horária reduzida em 350 horas para o Ensino Fundamental – Fases I e II e 650 horas para o Ensino Médio.

Uma situação bem específica, que evidencia a problemática que pode acarretar a inconstância na definição da idade adequada para ingresso nessa modalidade de ensino, refere-se ao Parecer nº 174/2008, emitido pelo Conselho Estadual de Educação, aprovado em 7/3/2008, determinando, "[...] a partir de 21/12/2007, vigoraria o contido na Deliberação n.º 06/05-CEE/PR, a qual prevê":

> Art. 7°. Considera-se como idade para matrícula:
> I - nas séries iniciais do ensino fundamental, compreendidas como de 1ª a 4ª séries, a idade mínima de 15 (quinze) anos completos;
> II - nas séries finais do ensino fundamental e médio a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos (PARANÁ, 2008, p. 04).

Tal determinação traduz uma política com proposições limitadas, considerando a realidade do atendimento de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs) nos Centros de Socioeducação, uma vez que os adolescentes internados têm idade inferior a 18 anos e com maior concentração no Ensino Fundamental – Fase II; portanto, em desacordo com o que trata o Parecer nº 174/2008-CEE que prevê a idade mínima de 18 anos para o ingresso nesse nível de ensino.

Para solucionar a questão, paliativamente, em julho de 2008, o Secretário Estadual de Educação Maurício Requião de Mello e Silva, por meio da Resolução nº 3.235/2008, autorizou, em caráter excepcional, as matrículas desses adolescentes privados de liberdade, concedendo prazo de dois anos para a elaboração de uma Proposta Pedagógica, visando atender às necessidades desse público.

Além da oferta de cursos, os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAs) também são destinados à oferta dos Exames Supletivos, que têm a finalidade de oportunizar ao candidato a conclusão da Educação Básica e/ou dar sequência aos estudos. É uma oferta que se estende ao público em geral, sendo que os alunos da escola poderão estar cursando algumas disciplinas e prestar exames em outras. Conforme a

legislação, há previsão da oferta de pelo menos uma etapa de exames supletivos ao ano e a função dos CEEBJAs é realizar as inscrições e os professores atuarem como aplicadores das provas e reencaminhá-las à coordenação dos Exames Supletivos na SEED (PARANÁ, 2006, p. 52).

Além da oferta das etapas de exames no Estado do Paraná, desde o final da década de 1990, por meio do Parecer nº 11/1999, do Conselho Nacional de Educação, eles foram estendidos aos brasileiros que residem no Japão[91] e, a partir de 2005, para os que residem na Europa (PARANÁ, 2006, p. 52).

Há, ainda, outra possibilidade de certificação, além dos exames convencionais. São os exames *on-line,* em que são ofertadas inscrições conforme disponibilidade de computadores no estabelecimento credenciado. Esses visam atender os candidatos trabalhadores por turno, adventistas, viajantes; enfim, aqueles que ficam impossibilitados de participação na oferta convencional. Mesmo sendo uma possibilidade a mais, é de caráter restritivo; portanto, para o acesso de poucos (PARANÁ, 2006, p. 53).

Em linhas gerais, pode-se dizer que, no Estado do Paraná, o Ensino Supletivo, até o ano de 1995, era organizado na forma de Supletivo Seriado, e a relação entre séries e períodos era direta, sendo a oferta concomitante em todas as disciplinas, em 94 municípios e em mais de um estabelecimento de ensino, nos casos de maior população. Ainda no ano de 1995 foi encaminhado, ao Conselho Estadual de Educação, pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Estadual de Educação, uma proposta para a reestruturação dos Cursos de 1º e 2º Graus Supletivo, sendo esta aprovada por meio da Deliberação 010/1996-CEE, que dispunha:

> Art. 1º – Fica aprovada a Proposta Curricular, em caráter experimental, dos Cursos Supletivos, seriados, de 1º e 2º Graus, Função Suplência de Educação Geral, Fases I, II e III, estruturados em BLOCOS DE DISCIPLINAS, de duração semestral, a serem implantados nos estabelecimentos de

[91] Desde 1999, a SEED, através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, realiza exames supletivos para brasileiros residentes no Japão. Os exames supletivos para brasileiros residentes no exterior têm a autorização do Conselho Nacional de Educação, através dos Pareceres CEB/CNE nº 21/2003 e nº 13/2004. No Japão, em 2006, os brasileiros que se encontravam privados de liberdade em unidade penitenciária e ainda em uma escola de disciplina para adolescentes, também foram contemplados com os exames (PARANÁ, 2006, p. 54).

> ensino mantidos pelo Governo do Estado, a partir do início do 1º semestre letivo do ano de 1997, por um prazo de dois (02) anos (PARANÁ, CEE, 1996, p. 1).

Nessa nova configuração, as disciplinas passaram a compor 5 blocos, com inserção do atendimento individual de frequência livre na primeira aula diária ocorrendo, ainda, a aprovação por disciplina. Nessa forma de oferta, o aluno era aprovado por disciplina concluída, podendo avançar para o próximo bloco, ainda que ficasse retido em alguma disciplina do bloco em que estava matriculado anteriormente (PARANÁ, 1996, p. 1).

Quanto aos Exames Supletivos, até o ano de 1996, a oferta ocorria uma vez ao ano, momento em que o candidato realizava sua inscrição, sem necessidade de comprovação de escolarização anterior, tendo apenas que comprovar idade mínima de 18 anos, para a realização de provas no 1º grau, e 21 anos completos para o 2º grau, no período de vigência da Lei Federal nº 5.692/1971. Isso foi alterado para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, ao entrar em vigor a Lei Federal nº 9.394/1996. As avaliações eram ofertadas em todas as disciplinas, durante um único final de semana. A partir de 1996, a aplicação de exames foi reorganizada com divisão da oferta das disciplinas de cada grau em três etapas, com cursos preparatórios nos Centros de Ensino Supletivo, bem como nos espaços em que ocorriam os Termos de Cooperação Técnica, ficando os CEEBJAs sob responsabilidade do credenciamento para as inscrições, aplicação dos exames e emissão de certificados. A prática dos cursos preparatórios resultou num maior número de inscrições, assim como de aprovações (CORREIA; LARA, p. 10 e 11, 2008).

Pode-se observar que, num período relativamente curto, se considerado o recorte proposto para esta análise, a legislação para normatizar a oferta de Educação para Jovens e Adultos no Estado do Paraná sofreu inúmeras alterações, tanto no que diz respeito a forma de atendimento (semipresencial para presencial), carga horária, etapas dos Exames Supletivos, etc. Se analisar genericamente, parecem modificações insignificantes; porém, para o educando que estava no processo, elas significaram instabilidade devido as sucessivas adaptações, que, por vezes, podem ter implicado na impossibilidade de

programação para a conclusão do curso de Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Em síntese, ao concluir esta seção, foi possível constatar, a partir da história da EJA no Paraná, uma instabilidade na forma de organização curricular e na oferta dos cursos. Retomando, sucintamente, até o ano de 1995, o Ensino Supletivo era organizado na forma de Supletivo Seriado; a partir de 1996 até 1999, os Cursos Supletivos Seriados foram estruturados em blocos de disciplinas; a partir de 1999 retoma-se o Supletivo Seriado com significativa redução na carga horária; em 2001 foi aprovada a proposta de atendimento semipresencial, com frequência obrigatória de apenas 30% da carga horária em cada disciplina; em 2006, com a aprovação da proposta pedagógica presencial, os cursos passam a ser ofertados com 100% de carga horária nas disciplinas, sendo o mínimo de 75% de freqüência obrigatória em cada disciplina. Essa instabilidade, de certa forma, pode ter dificultado a programação dos alunos para a conclusão dos estudos.

## 4.2 EJA em Cascavel: Ensino Fundamental Fase I

Nesta seção apresentamos os dados referentes à oferta da EJA no Ensino Fundamental – Fase I (1ª a 4ª séries), no município de Cascavel – PR. O recorte da investigação compreende o período de 2006, quando iniciou a proposta pedagógica presencial, até 2008. Destaca-se a Deliberação 06/2005-CEE, em vigência, a qual estabelece a idade mínima de 15 anos para a matrícula no Ensino Fundamental – Fase I.

A EJA referente a Fase I é ofertada pela Prefeitura Municipal de Cascavel desde o ano de 1971, época em que atendia por meio do MOBRAL. A partir de 1986, atendeu pela Fundação Educar[92] até 1990, quando a mesma é extinta na gestão do Presidente Fernando Collor. Na sequência, o município atendeu por meio do projeto de Descentralização do Centro de Estudos Supletivos de Cascavel (CESVEL) até o ano de 2000, quando é revogada a Deliberação nº 16/1995-CEE, que normatizava essa oferta. A partir de 2002, o município adere ao Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos (PEJA), atendendo, dessa forma, até 2005, quando a Secretaria de Estado da Educação orientou os municípios para que elaborassem suas próprias propostas para atendimento à demanda desta modalidade de ensino (CASCAVEL, 2009, p. 02).

Atendendo às orientações, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, já em 2005, encaminhou a versão de documento ao Conselho Estadual de Educação e, em junho do ano de 2007, concretiza-se a implantação, visto que:

> [...] a proposta de Implantação de Programa Próprio é aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, através do Parecer Nº 392/07 e autorizado o funcionamento pela Secretaria de Estado da Educação, em 16 de julho de 2007, por meio da Resolução Nº 3.190/07. No documento enviado e aprovado, é autorizado também, o funcionamento do Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire - Ensino Fundamental – Fase I, criado através do Decreto Nº 7.160, de 20 de julho de 2006 (CASCAVEL, 2009, p. 2, grifos no original).

[92] A Fundação, ao contrário do MOBRAL, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e Secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas (SOARES, 2002, p. 105).

No decorrer da tramitação do processo para a implantação da proposta de oferta de escolarização para jovens e adultos, ocorrido de 2005 a 2007, também foi elaborado o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel[93], publicado na sua versão final em 2008, contemplando a modalidade de EJA e, ainda, entrou em funcionamento o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos. Dessa forma, o município assumiu plenamente o trabalho referente ao Ensino Fundamental - Fase I (1ª a 4ª séries) para Jovens e Adultos.

Desde a década de 1970, o município vem ofertando, ininterruptamente, o Ensino Fundamental - Fase I para Jovens e Adultos. Pode-se, no entanto, constatar que há ainda um percentual significativo da população não inserida no processo de escolarização, conforme dados do censo demográfico do ano de 2000.

TABELA 13 –TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA EM CASCAVEL – PR (2000)

| **FAIXA ETÁRIA (anos)** | **TAXA (%)** |
|---|---|
| De 15 ou mais | 7,0 |
| De 15 a 19 | 1,1 |
| De 20 a 24 | 1,4 |
| De 25 a 29 | 2,1 |
| De 30 a 39 | 4,0 |
| De 40 a 49 | 7,0 |
| De 50 e mais | 21,0 |

FONTE: IBGE - Censo Demográfico 2000.

Os números demonstram um percentual de 7% das pessoas com idade de 15 anos ou mais que não estão alfabetizadas. Se considerarmos a população aproximada de 291.747 habitantes do município, conforme dados do IBGE/2008, praticamente uma década após o último censo, o contingente de analfabetos contabiliza um total de mais de 10.000 pessoas e indica o desafio por parte do poder público no sentido de ampliação da oferta para a EJA, visando enfrentar o analfabetismo.

Atualmente a EJA ofertada pela rede pública municipal de ensino está organizada na forma de curso presencial, estruturada por áreas do

[93] Publicados em 2008, com edição em 3 volumes, sendo um especialmente para a EJA, sendo disponibilizado um volume a cada professor de acordo com o nível e modalidade de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Séries Iniciais ou Educação de Jovens e Adultos).

conhecimento, distribuídas em 4 períodos, com duração de 20 semanas cada, ou 300 horas, totalizando 1.200 horas ou 1.440 h/a. A escola-polo é o Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e Adultos Paulo Freire, e as escolas municipais são unidades descentralizadas com atendimento coletivo, no período noturno, com exceção de uma turma no diurno. Na escola-polo, além do atendimento coletivo, realizado nos três períodos, também existe o atendimento individual, quando houver demanda para algumas especificidades, tais como os viajantes, os caminhoneiros e outros casos em que não haja possibilidade de frequência regular. A idade mínima para matrícula nessa fase de ensino é de 15 anos. Anualmente, o número médio fica próximo de 1.000 matrículas.

Os dados que se seguem apresentam o número de matrículas por semestre a partir do ano de 2006, permitindo observar a abrangência das ações na direção de enfrentar a problemática do analfabetismo. Os resultados dos relatórios finais de cada semestre letivo referem-se aos matriculados e aos concluintes da Fase I de cada semestre letivo. Pondera-se que os números referentes aos concluintes não representam, necessariamente, uma aprovação para a Fase II, ou seja, referem-se aos alunos que permanecem no processo de escolarização até o final do semestre letivo, que, de acordo com o setor de documentação escolar da escola-polo, somam, em média, 100 concluintes por semestre.

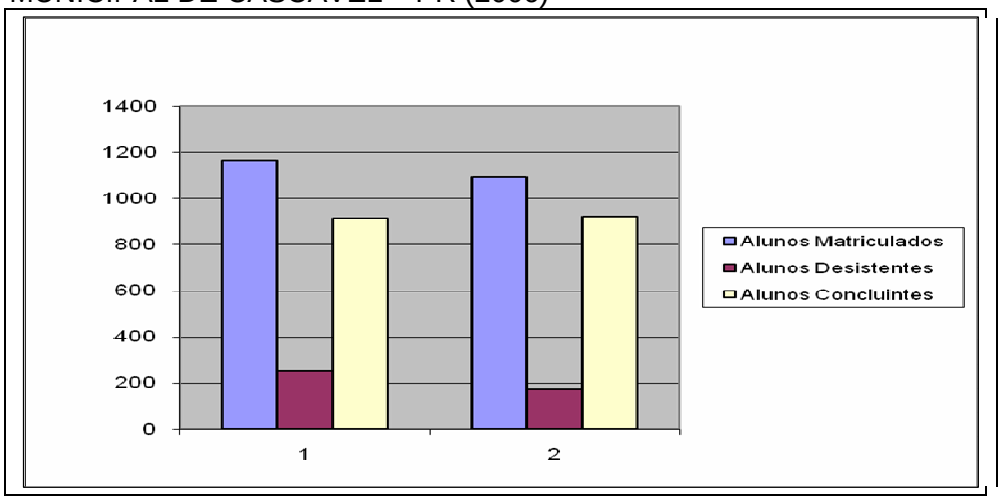
Os dados referentes às matrículas efetivadas no ano de 2006, seguido do número de alunos desistentes e dos que concluíram o ano letivo com freqüência, estão dispostos na Tabela 14 e no Gráfico 2. A procura por matrículas é praticamente equivalente nos dois semestres. O mesmo pode ser observado no que diz respeito aos alunos que concluíram. O número de desistentes do 1º semestre supera o segundo.

TABELA 14 - OFERTA DE EJA FASE I (1ª a 4ª SÉRIE) - PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL – PR (2006)

| **Semestres** | **Alunos Matriculados** | **Alunos Desistentes** | **Alunos Concluintes** |
|---|---|---|---|
| 1º | 1.164 | 249 | 915 |
| 2º | 1.093 | 171 | 922 |

FONTE: Relatórios Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, 2009.

GRÁFICO 2 - OFERTA DE EJA FASE I (1ª a 4ª SÉRIE) - PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL – PR (2006)




FONTE: Relatórios Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, 2009.

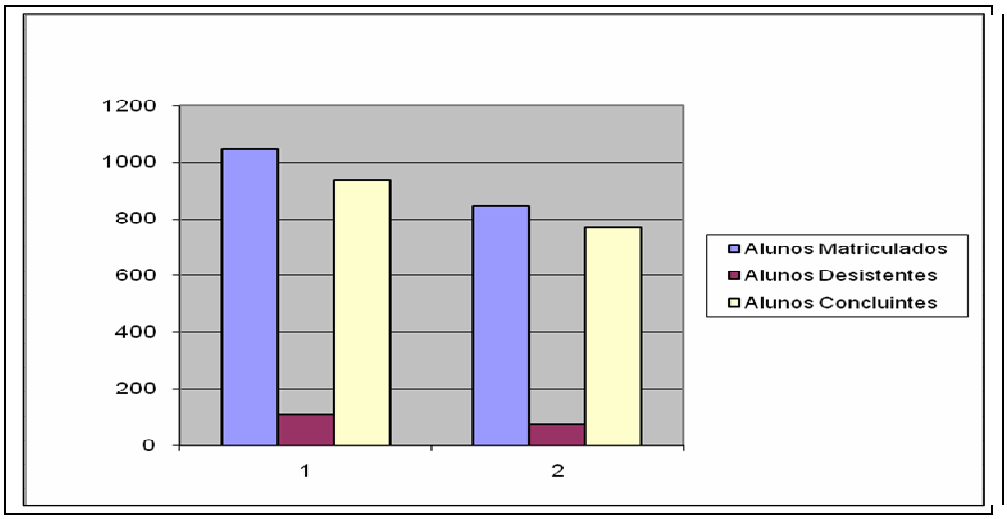
A tabela 15 e o Gráfico 3 referem-se às matrículas efetivadas no ano de 2007, seguido do número de alunos desistentes e dos que concluíram o ano letivo com freqüência. No primeiro semestre a procura por matrículas foi significativamente maior em relação ao segundo. O número de conclusões foi proporcional, considerando o número de matrículas. Em relação as desistências, o primeiro semestre superou o segundo.

TABELA 15 - OFERTA DE EJA FASE I (1ª a 4ª SÉRIE) – PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL – PR (2007)

| **Semestre** | **Alunos Matriculados** | **Alunos Desistentes** | **Alunos Concluintes** |
|---|---|---|---|
| 1º | 1.047 | 111 | 936 |
| 2º | 844 | 75 | 769 |

FONTE: Relatórios Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, 2009.

GRÁFICO 3 - OFERTA DE EJA FASE I (1ª a 4ª SÉRIE) – PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL – PR (2007)




FONTE: Relatórios Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, 2009.

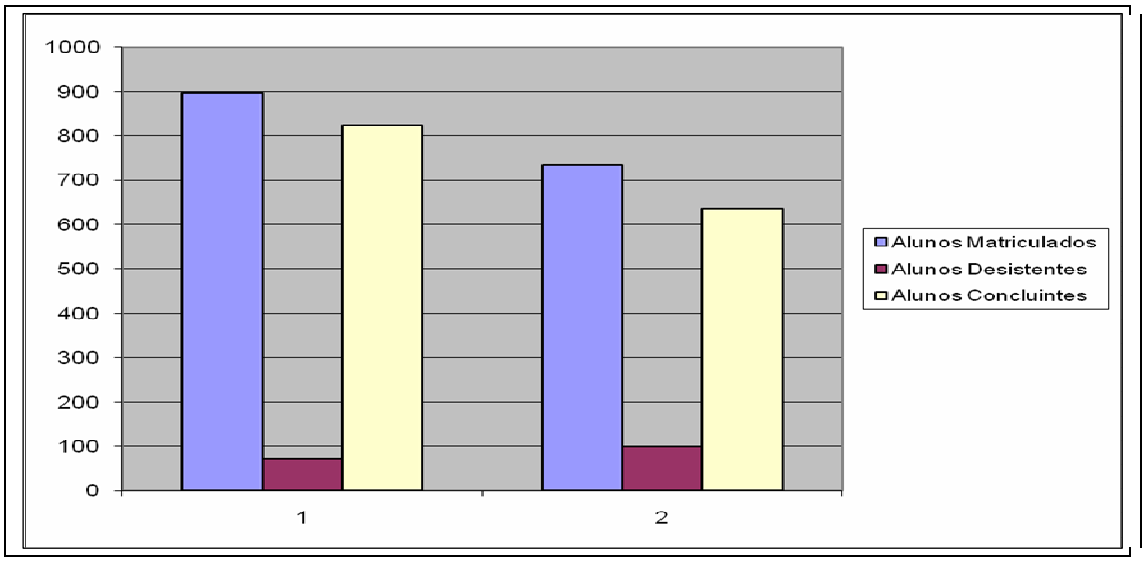
A Tabela 16 e o Gráfico 4 apresentam o número de matrículas efetivadas no ano de 2008, bem como as desistências e os que concluíram o ano letivo com frequência. Considerando o número de alunos matriculados em cada semestre do ano de 2008, as desistências foram mais significativas no segundo semestre.

TABELA 16 - OFERTA DE EJA FASE I (1ª a 4ª SÉRIE) – PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL – PR (2008)

| **Semestre** | **Alunos Matriculados** | **Alunos Desistentes** | **Alunos Concluintes** |
|---|---|---|---|
| 1º | 897 | 72 | 825 |
| 2º | 734 | 99 | 635 |

FONTE: Relatórios Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, 2009.

GRÁFICO 4 - OFERTA DE EJA FASE I (1ª a 4ª SÉRIES) – PREFEITURA MUNICIPAL DE CASCAVEL – PR (2008)




FONTE: Relatórios Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, 2009.

Com base nos dados disponíveis, pode-se observar, de modo geral, que o número de matrículas em cada semestre é relativamente estável, mantendo uma média próxima de 1.000 alunos. Se existe uma estabilidade em relação ao número de concluintes, indicando uma perspectiva positiva quanto à permanência na escola até o final de cada semestre letivo, não se pode ignorar o número de alunos jovens e adultos desistentes no período estudado. Dessa forma, levando-se em conta a média de alunos que concluem a cada semestre, que ficou em torno de 100 alunos e considerando o percentual da população analfabeta que soma cerca de 10.000 no município de Cascavel-PR, é possível avaliar o desafio que permanece para atingir a meta de universalização de atendimento dessa demanda.

## 4.3 EJA em Cascavel: Cursos e Exames Supletivos para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio

Nesta seção, examinamos o aproveitamento das disciplinas nos Cursos e os resultados dos Exames Supletivos do Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Básica para

Jovens e Adultos CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, de responsabilidade da rede pública estadual.

O atendimento à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental - Fase II (5ª a 8ª séries), no estado do Paraná, foi normatizado pela Resolução Estadual nº 7.430, em 1984, que criou os Centros de Estudos Supletivos (CES), dentre eles o do município de Cascavel, em regime de experimento pedagógico. Com todas as alterações pelas quais passou em termos de propostas de atendimento e provisoriedade de local para desenvolver as atividades, tornou-se um Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBJA) qualificado para oferta exclusiva do Ensino Fundamental e Médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria (PARANÁ, 2001, p. 01).

O Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBJA) é denominado, atualmente, de Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Todavia, é preciso mencionar que ele não se constitui um único espaço de atendimento dessa modalidade, visto que, com a alteração da proposta pedagógica para a forma presencial, em 2006, a Secretaria de Estado da Educação traçou um mapeamento e distribuiu outros três polos[94] para a implantação de EJA com oferta por disciplina, os quais atendem, também, o Ensino Regular e a EJA apenas no período noturno.

### 4.3.1 Ensino Fundamental – Fase II: aproveitamento das disciplinas nos Cursos de EJA

Para compreender os desafios relacionados a oferta de escolarização para a população jovem e adulta de Cascavel-PR, apresentamos na Tabela 17 as cidades de maior porte no Estado do Paraná, onde é possível verificar um baixo nível de escolaridade da população economicamente ativa. Em relação a escolarização do Ensino Médio ou mais, somente 19% da população do município de Cascavel encontrava-se nesta média, conforme o censo do IBGE de 2000.

---

[94] Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis; Colégio Estadual Júlia Wanderley e Colégio Estadual Jardim Clarito.

TABELA 17 - POPULAÇÃO DAS PRINCIPAIS CIDADES DO PARANÁ POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE – 2000

| MUNICÍPIOS | População 2000 | População com 11 anos ou + de escolarização | População com Ensino Médio ou + | População com 15 anos ou + de estudo 2000 | População com Ensino Superior |
|---|---|---|---|---|---|
| Curitiba | 1.587.315 | 502.191 | 32% | 150.584 | 9% |
| Londrina | 447.065 | 110.082 | 25% | 29.890 | 7% |
| Maringá | 288.653 | 78.263 | 27% | 20.448 | 7% |
| Ponta Grossa | 273.616 | 50.030 | 18% | 12.857 | 5% |
| Cascavel | 245.369 | 45.679 | 19% | 7.840 | 3% |

FONTE: IBGE Censo 2000.

O número de alunos concluintes do CEEBJA em Cascavel - PR, no período de 1985 a 2005, está registrado na Tabela 18. Em relação ao Ensino Fundamental - Fase II (5ª a 8ª séries), no período de 1997 a 1999, houve uma estabilidade no número de concluintes, com acréscimo no período de 2000 e 2001 e, a partir de 2002, retoma uma visível estabilidade entre os resultados. No Ensino Médio, a oscilação é permanente. Apenas em 2002 e 2005 a soma do número de concluintes do Ensino Médio é inferior ao do Ensino Fundamental - Fase II.

Com relação ao Ensino Fundamental - Fase I, a Tabela 18 apresenta os dados referentes ao atendimento que compreendeu o período de 1990 até 2005 na sede do CEEBJA. A partir de 2006, o Ensino Fundamental - Fase I não foi mais atendido pela rede pública estadual de ensino; com exceção das Ações Pedagógicas Descentralizadas do CEEBJA que continuaram com o atendimento aos educandos privados de liberdade, como no caso da Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC) e dos Centros de Socioeducação I e II.

TABELA 18 - NÚMERO DE ALUNOS CONCLUINTES NO PERÍODO 1985 A 2005 NO CEEBJA CASCAVEL – PR

| Ano | Fase I - 1ª a 4ª séries | Fase II – 5ª a 8ª séries | Ensino Médio |
|---|---|---|---|
| 1985 | - | 02 | - |
| 1986 | - | 05 | - |
| 1987 | - | 08 | 06 |
| 1988 | - | 12 | 10 |
| 1989 | - | 25 | 03 |
| 1990 | 55 | 16 | 06 |
| 1991 | 01 | 27 | 04 |
| 1992 | 11 | 22 | 10 |
| 1993 | 13 | 35 | 06 |
| 1994 | 25 | 34 | 13 |
| 1995 | 27 | 37 | 13 |
| 1996 | 37 | 79 | 42 |
| 1997 | 155 | 626 | 153 |
| 1998 | 708 | 700 | 730 |
| 1999 | 621 | 566 | 293 |
| 2000 | 165 | 932 | 530 |
| 2001 | 135 | 1075 | 525 |
| 2002 | 64 | 814 | 964 |
| 2003 | 130 | 985 | 785 |
| 2004 | 146 | 891 | 753 |
| 2005 | 171 | 792 | 915 |
| Total | 2.293 | 6.891 | 4.846 |

FONTE: Relatórios finais anuais – CEEBJA.

Na atualidade, o CEEBJA oferta Exames Supletivos e Cursos na forma presencial, atuando como escola-polo, com turmas em APEDs, em várias escolas municipais, na Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC), nos Centros de Socioeducação (CENSEs) I e II, e no acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nas APEDs, com exceção dos CENSEs e PIC, o atendimento é realizado coletivamente, com rotatividade na oferta de disciplinas, geralmente sendo uma turma de Ensino Fundamental – Fase II e uma para o Ensino Médio, no período noturno. Na escola-polo, o atendimento acontece nos três períodos, com oferta na forma individual e coletiva.

A partir do ano de 2006 cessou a oferta de ensino semipresencial, em que o aluno frequentava 30% da carga horária de cada disciplina e 70% de forma não presencial, e entrou em vigência a proposta pedagógica presencial, cuja oferta é de 100% da carga horária em cada disciplina, com freqüência

exigida de no mínimo 75%. O número de concluintes, nos três anos de vigência da nova proposta, conforme disposto na Tabela 19, alteraram-se significativamente no Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio. Pode-se destacar, portanto, que o número de concluintes nas duas fases, conforme Tabela 19, foi inexpressivo, se comparado com a soma dos três últimos anos da Tabela 18; porém sem desconsiderar a já mencionada ampliação da carga horária das disciplinas.

TABELA 19 - NÚMERO DE ALUNOS CONCLUINTES NO PERÍODO DE 2006 A 2008 DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II E ENSINO MÉDIO EM CASCAVEL – PR

| Ano | Ensino Fundamental - Fase II (5ª a 8ª séries) | Ensino Médio |
|---|---|---|
| 2006 | 246 | 379 |
| 2007 | 134 | 138 |
| 2008 | 236 | 338 |
| Total | 616 | 855 |

FONTE: Relatórios finais anuais – CEEBJA.

O Ensino Fundamental - Fase II (5ª a 8ª séries) é ofertado pelo CEEBJA nos três períodos, nas formas coletiva e individual. Para ser concluinte do Ensino Fundamental - Fase II, o aluno precisa cumprir a carga horária prevista na Matriz Curricular, Quadro 5, bem como obter aproveitamento necessário previsto no Regimento Escolar.

QUADRO 5 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II

| Disciplinas | Carga Horária |
|---|---|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 272h/a |
| MATEMÁTICA | 272h/a |
| CIÊNCIAS NATURAIS | 192h/a |
| HISTÓRIA | 192h/a |
| GEOGRAFIA | 192h/a |
| INGLÊS | 192h/a |
| ARTES | 64h/a |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 64h/a |
| * ENSINO RELIGIOSO | *Disciplina de oferta obrigatória pelo estabelecimento de ensino e de matrícula facultativa pelo educando. |

FONTE: Proposta Pedagógica Curricular para a EJA – 2009.

A oferta de disciplinas nos anos de 2005 a 2008 pelo CEEBJA indica uma dinâmica tanto inicial quanto de conclusão de turmas. Os dados foram tomados considerando o período anterior e posterior à mudança de proposta pedagógica de semipresencial para presencial, conforme já mencionado. Nos

dados que serão apresentados não é considerada a aprovação nos níveis de ensino, mas, apenas, o número de concluintes nas disciplinas.

A Tabela 20 apresenta os dados referentes ao total de alunos matriculados e o percentual de concluintes por disciplinas ofertadas nos três períodos, no ano letivo de 2005 do Ensino Fundamental - Fase II do CEEBJA. No período da manhã, pode-se verificar na grande maioria das disciplinas que o número de não concluintes extrapolou 15%. Fica em evidência o período noturno, uma vez que o número de matrículas é notavelmente superior em relação aos períodos da manhã e da tarde.

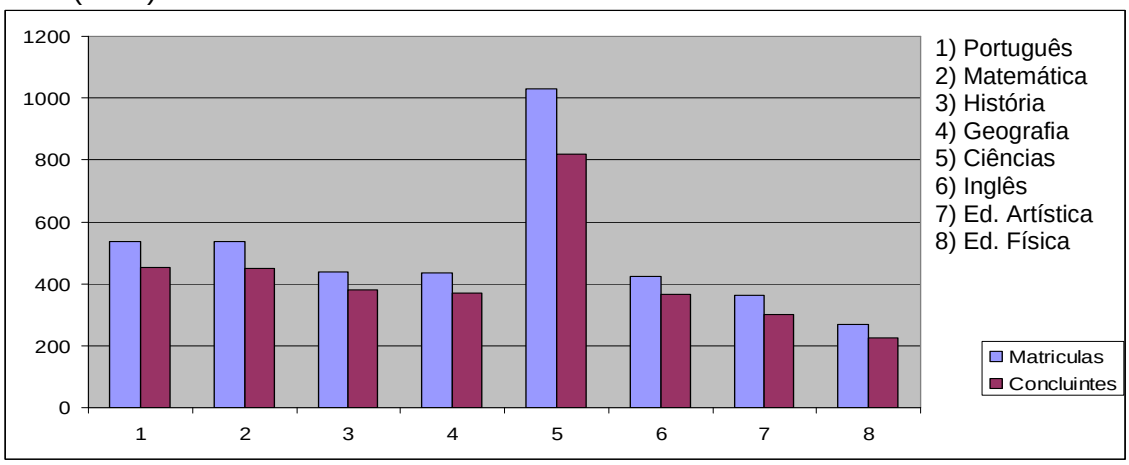
TABELA 20 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2005)

| DISCIPLINAS | **Manhã** | | | **Tarde** | | | **Noite** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Conc. | % |
| Português | 93 | 77 | 82.79 | 103 | 81 | 78.64 | 340 | 296 | 87.05 |
| Matemática | 94 | 75 | 79.78 | 120 | 100 | 83.33 | 322 | 275 | 85.40 |
| História | 66 | 50 | 75.75 | 129 | 117 | 90.69 | 243 | 215 | 88.47 |
| Geografia | 74 | 69 | 93.24 | 110 | 99 | 90 | 251 | 200 | 79.68 |
| Ciências | 176 | 130 | 73.86 | 190 | 153 | 80.52 | 664 | 537 | 80.67 |
| Inglês | 86 | 64 | 74.41 | 83 | 71 | 85.54 | 256 | 232 | 90.62 |
| Ed. Artística | 61 | 49 | 59.42 | 103 | 89 | 86.40 | 199 | 163 | 81.90 |
| Ed. Física | 40 | 38 | 95 | 81 | 69 | 85.18 | 147 | 119 | 80.95 |

FONTE: Livro de Registro de Freqüência – CEEBJA (2005).

O Gráfico 5, apresenta o número de matrículas iniciais e de concluintes por disciplina, nos três períodos do Ensino Fundamental – Fase II, no ano de 2005. Os índices de não concluintes do Gráfico 5 não variaram muito de uma disciplina para outra, ficando os mais significativos nas disciplinas de Português, de História e de Ciências. Os percentuais são reveladores, pois se considerado o número de não concluintes, nos três períodos, na maioria das disciplinas haveria um número suficiente para formação de, no mínimo, duas novas turmas e, na disciplina de Ciências seriam, no mínimo, quatro novas turmas.

GRÁFICO 5 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II DO CEEBJA CASCAVEL – PR (2005)




FONTE: Livro de Registro de Freqüência – CEEBJA (2005).

A Tabela 21 apresenta o total de alunos matriculados e concluintes por disciplinas ofertadas nos três períodos, no ano de 2006, do Ensino Fundamental – Fase II. Em relação ao número de matrículas iniciais e de concluintes referentes ao período da manhã pode-se constatar um índice elevado de não concluintes, extrapolando os 50% em quatro disciplinas (Português, Matemática, História e Ciências). Esse período corresponde à mudança de proposta de atendimento de semipresencial para presencial, em que a oferta passa de 30% para 100% de carga horária em cada disciplina cursada. No período da tarde, com exceção das disciplinas de Português, de Matemática e de Geografia, o índice de concluintes manteve certa regularidade. No período da noite, o menor número de concluintes foi nas disciplinas de Português, de Matemática, de Ciências e de Inglês.

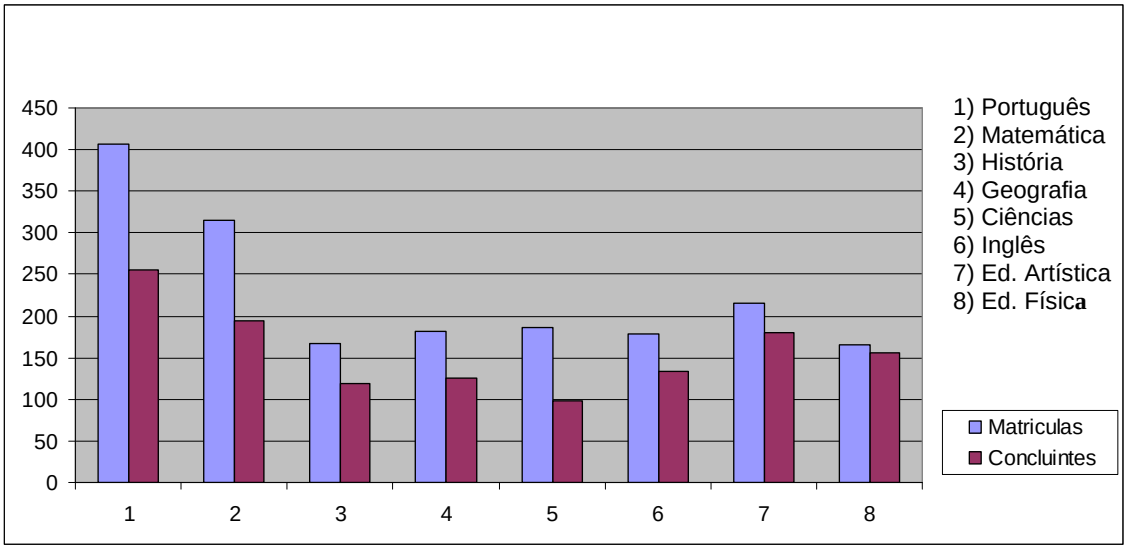
TABELA 21 – TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2006)

| DISCIPLINAS | **Manhã** | | | **Tarde** | | | **Noite** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % |
| Português | 79 | 28 | 35.44 | 74 | 49 | 66.21 | 254 | 179 | 70.47 |
| Matemática | 63 | 29 | 46.03 | 71 | 52 | 73.23 | 181 | 113 | 62.43 |
| História | 41 | 19 | 46.34 | 49 | 45 | 91.83 | 77 | 55 | 71.42 |
| Geografia | 98 | 57 | 58.16 | 21 | 14 | 60.86 | 63 | 55 | 87.30 |
| Ciências | 60 | 16 | 26.66 | 24 | 24 | 100 | 103 | 58 | 56.31 |
| Inglês | 41 | 35 | 85.36 | 17 | 14 | 82.35 | 120 | 85 | 70.83 |
| Ed. Artística | - | - | - | 53 | 43 | 81.13 | 162 | 137 | 84.56 |
| Ed. Física | - | - | - | 36 | 32 | 88.88 | 129 | 124 | 96.12 |

FONTE: Livro de Registro de Freqüência – CEEBJA (2006).

O Gráfico 6 ilustra os elevados índices de não concluintes nas disciplinas. Com exceção da disciplina de Educação Física, que alcançou um número significativo de concluintes, poderiam se constituir novas turmas em praticamente todas as disciplinas.

GRÁFICO 6 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2006)




FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2006).

A Tabela 22 apresenta os dados relativos ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental – Fase II por disciplina e os concluintes nos três períodos, no ano de 2007. Os percentuais de conclusão na maioria das disciplinas, no período da manhã, são muito baixos, com destaque para as disciplinas de Português, Matemática, História, Ciências e Educação Física, com índices inferiores a 50%. Ainda no mesmo período observa-se que a disciplina de Educação Artística é a que apresentou maior aproveitamento, excedendo, minimamente, os minimamente 60%. No período da tarde o maior aproveitamento é da disciplina de Ciências com 85,71%. No período noturno o maior percentual de aproveitamento é da disciplina de Educação Artística, com 78,82%.

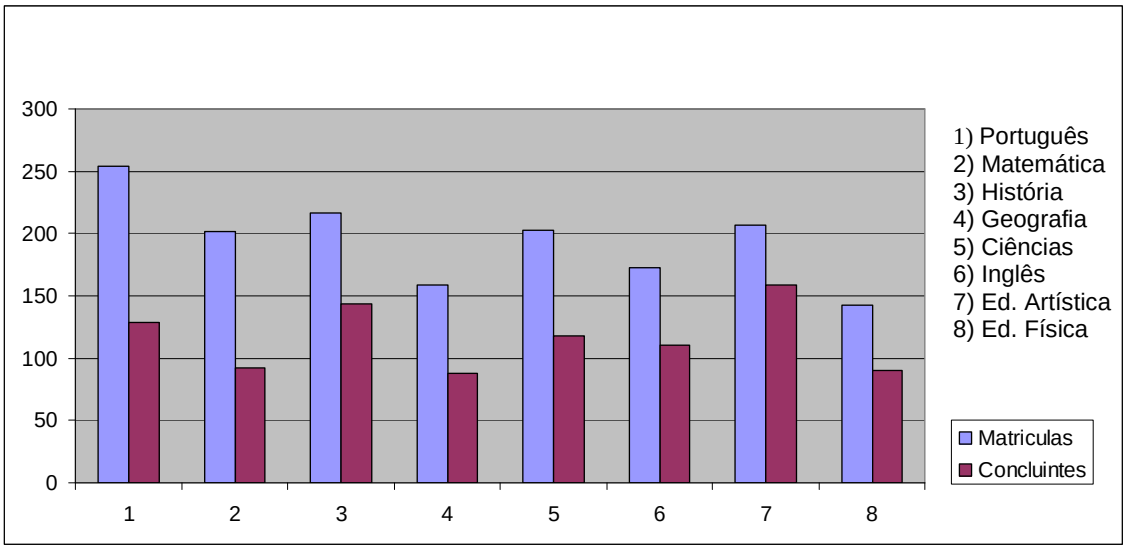
TABELA 22 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2007)

| DISCIPLINAS | **Manhã** | | | **Tarde** | | | **Noite** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % |
| Português | 31 | 11 | 35.48 | 30 | 18 | 60 | 193 | 100 | 51.81 |
| Matemática | 48 | 18 | 37.5 | 59 | 24 | 40.67 | 94 | 50 | 53.19 |
| História | 31 | 14 | 45.16 | 18 | 15 | 83.33 | 167 | 115 | 68.86 |
| Geografia | 62 | 36 | 58.06 | 60 | 30 | 50 | 37 | 22 | 59.45 |
| Ciências | 60 | 22 | 36.66 | 14 | 12 | 85.71 | 128 | 84 | 65.62 |
| Inglês | 39 | 23 | 58.97 | 50 | 34 | 68 | 84 | 53 | 63.09 |
| Ed. Artística | 45 | 28 | 62.22 | 77 | 64 | 83.11 | 85 | 67 | 78.82 |
| Ed. Física | 41 | 20 | 48.78 | 74 | 50 | 67.56 | 27 | 20 | 74.07 |

FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2007).

No Gráfico 7, o número de concluintes na maioria das disciplinas no Ensino Fundamental – Fase II foi insignificante. A disciplina de Educação Artística apresentou o maior aproveitamento e o menor número de matrículas ocorreu na disciplina de Educação Física.

GRÁFICO 7 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2007)




FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2007).

A Tabela 23 apresenta os dados referentes ao total de alunos matriculados e concluintes por disciplina ofertada nos três períodos, no Ensino Fundamental Fase II, referentes ao ano de 2008. A análise relativa à oferta no período da manhã do número de matrículas e concluintes por disciplina revela um índice relativamente inexpressivo, sendo que o maior percentual de

concluintes é da disciplina de Educação Artística, com 68,08%. No período da tarde somente as disciplinas de Educação Artística e Educação Física obtiveram um índice de concluintes acima de 70%. Nas demais disciplinas o índice de não concluintes ficou inferior aos 60%. Se considerarmos os três períodos as disciplinas de Matemática e de Geografia destacam-se em relação ao número de alunos não concluintes. A disciplina de Matemática obteve um aproveitamento inferior a 50% e a de Geografia inferior a 60%. No período noturno, o maior número de matrículas e de não concluintes é da disciplina de Geografia. Há, no período, um aproveitamento significativo na disciplina de Educação Física, com 90,16% de alunos concluintes.

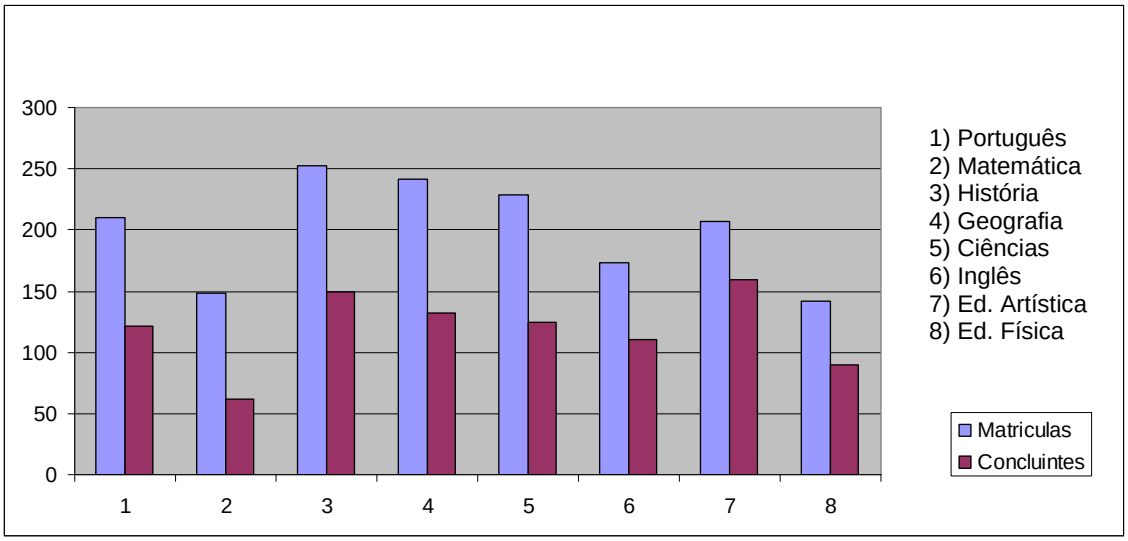
TABELA 23 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2008)

| DISCIPLINAS | **Manhã** | | | **Tarde** | | | **Noite** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % |
| Português | 84 | 45 | 53.57 | 34 | 19 | 55.88 | 92 | 57 | 61.95 |
| Matemática | 69 | 26 | 37.68 | 24 | 11 | 45.83 | 55 | 25 | 45.45 |
| História | 115 | 67 | 58.26 | 57 | 32 | 56.14 | 80 | 50 | 62.5 |
| Geografia | 40 | 20 | 50.00 | 40 | 23 | 57.5 | 161 | 89 | 55.27 |
| Ciências | 94 | 43 | 47.77 | 37 | 21 | 56.75 | 97 | 61 | 62.88 |
| Inglês | 103 | 56 | 54.36 | 55 | 27 | 49.09 | 103 | 75 | 72.81 |
| Ed. Artística | 94 | 64 | 68.08 | 57 | 44 | 77.19 | 103 | 80 | 77.66 |
| Ed. Física | 104 | 61 | 58.65 | 42 | 32 | 76.19 | 61 | 55 | 90.16 |

FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2008).

Os dados do Gráfico 8 expressam o elevado número de jovens e adultos não concluintes nas disciplinas em geral.

GRÁFICO 8 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2008)




FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2008).

Em síntese, pode-se constatar que o número de não concluintes por disciplina no Ensino Fundamental – Fase II, no período de 2006 a 2008, obteve índices bastante elevados.

### 4.3.2 Ensino Médio: aproveitamento das disciplinas nos Cursos de EJA

O Ensino Médio é ofertado pelo CEEBJA nos três períodos nas formas coletiva e individual. Para a conclusão do Ensino Médio, o aluno precisa cumprir a carga horária prevista na Matriz Curricular, Quadro 6, obter freqüência de 75% em cada disciplina, bem como o aproveitamento necessário previsto no Regimento Escolar.

QUADRO 6 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENSINO MÉDIO

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA TOTAL |
|---|---|
| LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA | 208h/a |
| MATEMÁTICA | 208h/a |
| BIOLOGIA | 128h/a |
| FÍSICA | 128h/a |
| QUÍMICA | 128h/a |
| HISTÓRIA | 128h/a |
| GEOGRAFIA | 128h/a |
| INGLÊS | 128h/a |
| ARTE | 64h/a |
| FILOSOFIA | 64h/a |
| SOCIOLOGIA | 64h/a |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 64h/a |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | 1.440h/a |

FONTE: Proposta Pedagógica Curricular para a EJA – 2009.

Na sequência, o relatório final referente à oferta de disciplinas para o Ensino Médio no período de 2005, da Tabela 24, apresenta os números de alunos matriculados e concluintes por disciplinas nos três períodos. Os dados referentes à oferta de disciplinas no período da manhã revelam que, no geral, o número de concluintes é significativo na maioria das disciplinas, destoando um pouco no que se refere à Matemática, à Química e à Física. As disciplinas com maior número de matrículas foram as de Inglês e de Educação Física. Já os menores números estão em História e em Geografia. No período vespertino, observa-se que as disciplinas com menor número de concluintes são as de Português, de Matemática e de Química, e no período da noite, o número de concluintes é menor nas disciplinas de Matemática e de Química.

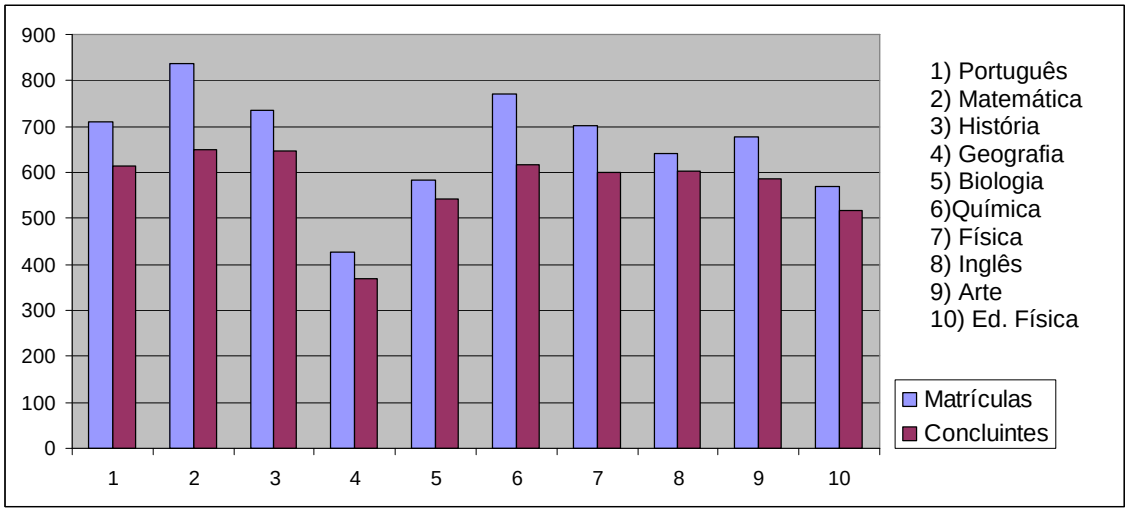
TABELA 24 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO MÉDIO DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2005)

| DISCIPLINAS | Manhã | | | Tarde | | | Noite | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % |
| Português | 174 | 152 | 87.35 | 166 | 135 | 81.32 | 371 | 328 | 88.40 |
| Matemática | 177 | 134 | 75.70 | 200 | 157 | 78.5 | 461 | 358 | 77.65 |
| História | 141 | 130 | 92.19 | 149 | 133 | 89.26 | 444 | 384 | 86.48 |
| Geografia | 133 | 124 | 93.23 | 143 | 123 | 86.01 | 150 | 121 | 80.66 |
| Biologia | 151 | 137 | 90.72 | 102 | 91 | 89.21 | 330 | 315 | 95.45 |
| Química | 154 | 125 | 81.16 | 159 | 130 | 81.76 | 457 | 362 | 79.21 |
| Física | 173 | 135 | 78.03 | 142 | 137 | 96.47 | 388 | 329 | 84.79 |
| Inglês | 232 | 218 | 93.96 | 112 | 107 | 95.53 | 297 | 277 | 93.26 |
| Artes | 149 | 128 | 85.90 | 173 | 153 | 88.43 | 355 | 305 | 85.91 |
| Ed. Física | 234 | 214 | 91.45 | 139 | 121 | 87.05 | 197 | 182 | 92.38 |

FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2005).

O Gráfico 9 permite detectar que na somatória dos três períodos, em 2005, o número de matrículas é mais elevado nas disciplinas de Português, Matemática, História e Química.

GRÁFICO 9 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO MÉDIO DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2005)




FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2005).

A Tabela 25 demonstra o número de alunos matriculados e concluintes por disciplinas nos três períodos, referentes ao Ensino Médio, no ano de 2006. Nos dados referentes ao período da manhã as disciplinas com menores índices de concluintes foram Português, Matemática, História, Geografia e Química. No período da tarde pode-se observar que as disciplinas com maior número de não concluintes foram as de Português, de Matemática, de História, de Química e de Física. No período da noite, com exceção das disciplinas de Biologia e Inglês, as demais obtiveram um percentual inferior a 80% de concluintes.

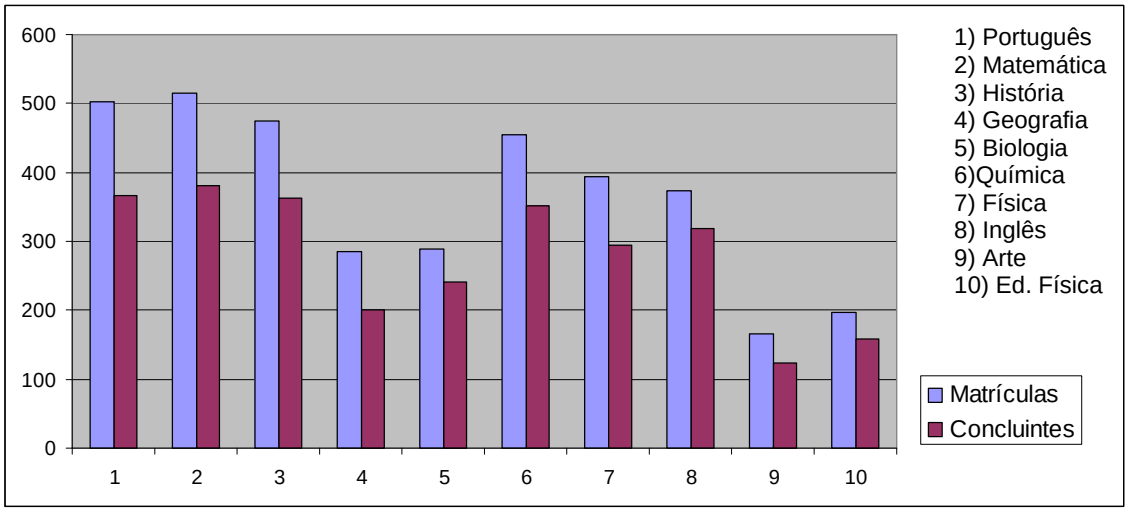
TABELA 25 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO MÉDIO DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2006)

| DISCIPLINAS | Manhã | | | Tarde | | | Noite | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % |
| Português | 118 | 72 | 61.01 | 106 | 82 | 77.35 | 279 | 213 | 76.34 |
| Matemática | 160 | 104 | 65.00 | 102 | 86 | 84.31 | 254 | 191 | 75.19 |
| História | 110 | 78 | 48.75 | 75 | 57 | 76 | 289 | 228 | 78.89 |
| Geografia | 68 | 38 | 55.88 | 63 | 51 | 80.95 | 154 | 112 | 72.72 |
| Biologia | 70 | 60 | 85.71 | 44 | 40 | 90.90 | 175 | 141 | 80.57 |
| Química | 83 | 60 | 72.28 | 111 | 88 | 79.27 | 260 | 204 | 78.46 |
| Física | 49 | 40 | 81.63 | 134 | 108 | 80.59 | 211 | 146 | 69.19 |
| Inglês | 41 | 32 | 78.04 | 63 | 61 | 96.82 | 269 | 225 | 83.64 |
| Artes | 14 | 9 | 64.28 | 42 | 40 | 95.23 | 109 | 75 | 68.80 |
| Ed. Física | 11 | 11 | 100 | 35 | 35 | 100 | 151 | 112 | 74.17 |

FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2006).

No Gráfico 10, o qual compreende aos três períodos, em 2006, o percentual mais expressivo de concluintes foi nas disciplinas de Biologia, Inglês, Arte e Educação Física.

GRÁFICO 10 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO MÉDIO NO CEEBJA CASCAVEL - PR (2006)




FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2006).

Os números de alunos matriculados e concluintes por disciplinas nos três períodos referentes ao Ensino Médio, no ano de 2007, podem ser verificados na Tabela 26. Destaca-se a disciplina de Português com percentual de concluintes inferior a 50% no período diurno e 60% no período noturno. As

disciplinas de Biologia, Química e Física, no período da manhã, apresentam um aproveitamento inferior a 50%.

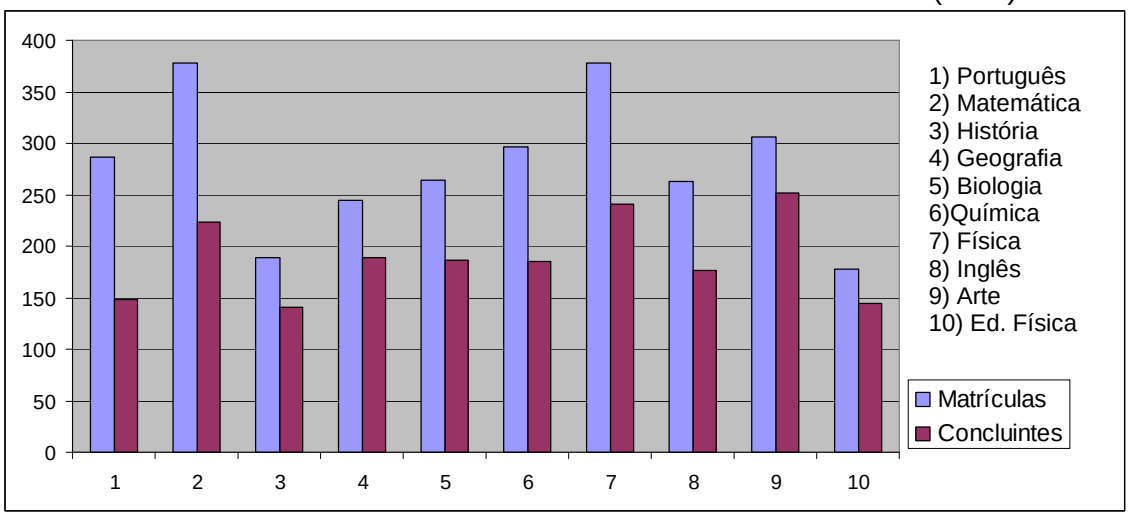
TABELA 26 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA NOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO MÉDIO DO CEEBJA CASCAVEL - PR (2007)

| DISCIPLINAS | **Manhã** | | | **Tarde** | | | **Noite** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % |
| Português | 72 | 34 | 47.22 | 65 | 31 | 47.69 | 150 | 83 | 55.33 |
| Matemática | 115 | 62 | 53.91 | 69 | 46 | 66.66 | 194 | 115 | 59.27 |
| História | 74 | 57 | 77.02 | 24 | 14 | 58.33 | 91 | 70 | 76.92 |
| Geografia | 48 | 40 | 83.33 | 47 | 28 | 59.57 | 150 | 121 | 80.66 |
| Biologia | 88 | 43 | 48.86 | 64 | 53 | 82.81 | 112 | 91 | 81.25 |
| Química | 63 | 28 | 44.44 | 60 | 42 | 70 | 173 | 115 | 66.47 |
| Física | 126 | 49 | 38.88 | 57 | 43 | 75.43 | 195 | 149 | 76.41 |
| Inglês | 120 | 77 | 64.16 | 27 | 16 | 59.25 | 116 | 83 | 71.55 |
| Artes | 87 | 72 | 82.75 | 67 | 56 | 83.58 | 152 | 124 | 81.57 |
| Ed. Física | 26 | 14 | 53.84 | 64 | 52 | 81.25 | 88 | 78 | 88.63 |

FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2007).

Considerando os três períodos de oferta de disciplina na escola, no ano de 2007, pode-se verificar no Gráfico 11 um elevado número de alunos não concluintes; com exceção da disciplina de Arte.

GRÁFICO 11 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO MÉDIO NO CEEBJA CASCAVEL - PR (2007)




FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2007).

A Tabela 27 refere-se ao número de alunos matriculados e concluintes por disciplinas nos três períodos referentes ao Ensino Médio, no ano de 2008.

No período da manhã, algumas disciplinas concentram um elevado número de não concluintes, como é o caso de Português e de Matemática, uma vez que o índice ficou em torno de 30% de aproveitamento. Destaca-se, como exceção, no mesmo período, a disciplina de Biologia com mais de 80% de concluintes. No período da tarde, os dados sinalizam que o menor número de não concluintes pode ser observado na disciplina de Matemática, com apenas 51% de aproveitamento. No período noturno, os maiores índices de não concluintes ocorreram nas disciplinas de Matemática, de História, de Geografia, de Português, de Biologia e de Física. Nas disciplinas de Inglês e de Educação Física foram encontrados os maiores índices de concluintes.

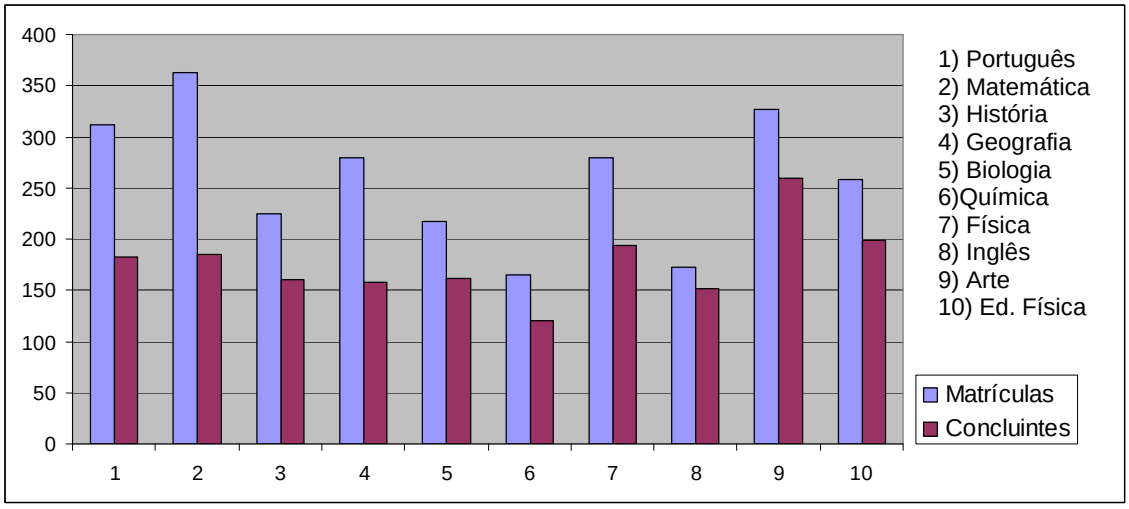
TABELA 27 – TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS NO ENSINO MÉDIO DO CEEBJA CASCAVEL – PR - (2008)

| DISCIPLINAS | **Manhã** | | | **Tarde** | | | **Noite** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % | Mat. | Concl. | % |
| Português | 59 | 18 | 30.50 | 74 | 48 | 64.86 | 179 | 117 | 65.36 |
| Matemática | 72 | 25 | 34.72 | 100 | 51 | 51.00 | 191 | 109 | 57.06 |
| História | 78 | 62 | 79.48 | 69 | 45 | 65.21 | 78 | 53 | 67.94 |
| Geografia | 60 | 42 | 70.00 | 66 | 43 | 65.15 | 153 | 73 | 47.71 |
| Biologia | 37 | 31 | 83.78 | 53 | 43 | 81.13 | 128 | 87 | 67.96 |
| Química | 47 | 30 | 63.82 | 28 | 21 | 75.00 | 90 | 69 | 76.66 |
| Física | 73 | 43 | 58.90 | 39 | 29 | 74.35 | 168 | 122 | 72.61 |
| Inglês | 45 | 30 | 66.66 | 20 | 18 | 90.00 | 108 | 103 | 95.37 |
| Artes | 98 | 77 | 78.57 | 76 | 58 | 76.31 | 153 | 125 | 81.69 |
| Ed. Física | 106 | 78 | 73.58 | 58 | 37 | 63.79 | 94 | 84 | 89.36 |

FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2008).

O Gráfico 12 demonstra que o maior número de matrículas é na disciplina de Matemática. Observa-se que o maior aproveitamento está na disciplina de Inglês.

GRÁFICO 12 - TOTAL DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES POR DISCIPLINA DOS TRÊS PERÍODOS DO ENSINO MÉDIO DO CEEBJA CASCAVEL – PR (2008)




FONTE: Livro de Registro de Frequência – CEEBJA (2008).

Em síntese, nos Cursos do Ensino Médio de EJA, no período de 2006 a 2008, o aproveitamento em algumas disciplinas foi inferior a 50%.

### 4.3.3 Resultado dos Exames Supletivos do Ensino Fundamental – Fase II no CEEBJA

O CEEBJA está credenciado para a oferta dos Exames Supletivos por disciplina, que se realizam em duas etapas para o Ensino Fundamental - Fase II e Ensino Médio. A cada ano podem ocorrer alterações quanto ao número de etapas de oferta dos exames, mas, de acordo com a Deliberação nº 012/1999-CEE, estes serão ofertados, no mínimo, uma vez ao ano. Os dados a seguir tratam dos resultados da oferta dos Exames para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio do CEEBJA Cascavel – PR, no período de 2005 a 2008.

A Tabela 28 e o Gráfico 13 contêm os dados referentes à oferta dos Exames Supletivos para o Ensino Fundamental, Fase II, no ano de 2005, nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Ciências e de Inglês, contemplando o número de candidatos inscritos, os ausentes, os aprovados e os reprovados. As disciplinas com maior número de inscritos

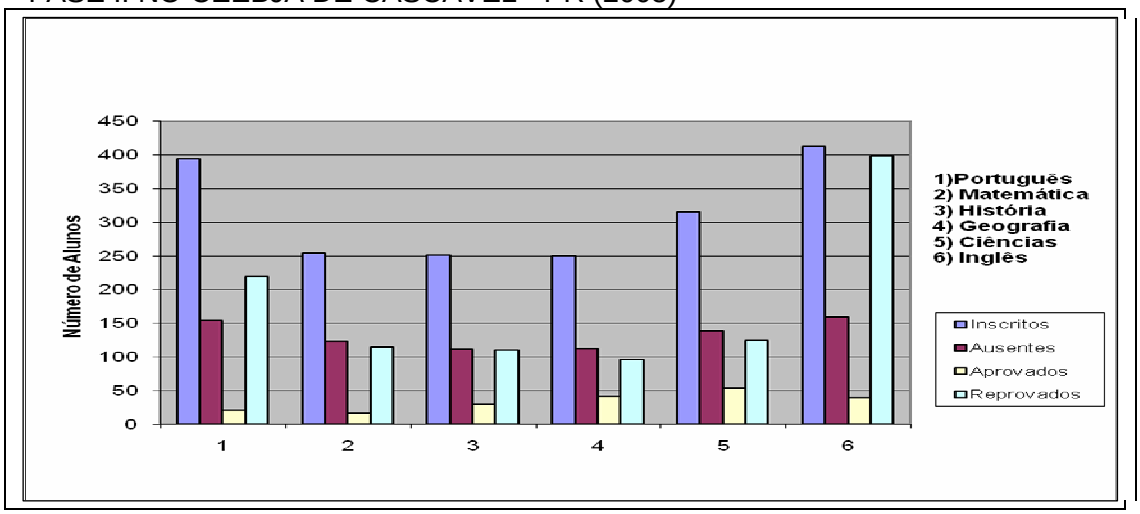
foram as de Inglês e de Português; nas demais os índices foram semelhantes. No geral, os números de reprovados e ausentes em todas as disciplinas foram exorbitantes.

TABELA 28 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II NO CEEBJA DE CASCAVEL - PR (2005)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 394 | 154 | 21 | 219 |
| MATEMÁTICA | 254 | 123 | 16 | 115 |
| HISTÓRIA | 251 | 111 | 30 | 110 |
| GEOGRAFIA | 250 | 113 | 41 | 96 |
| CIÊNCIAS | 316 | 139 | 53 | 124 |
| INGLÊS | 413 | 159 | 39 | 215 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2005).

GRÁFICO 13 - RESULTADO DOS EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II NO CEEBJA DE CASCAVEL - PR (2005)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2005).

A Tabela 29 e o Gráfico 14 referem-se aos dados da oferta dos Exames Supletivos para o Ensino Fundamental – Fase II, no ano de 2006, nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Ciências e de Inglês, contemplando o número de candidatos inscritos, os ausentes, os aprovados e os reprovados. O maior número de inscrições está nas disciplinas de Português e de Ciências. O índice de ausentes é muito elevado em todas as disciplinas, com uma média de 50% em algumas delas. No geral, a soma dos ausentes e dos reprovados revela um resultado severo de jovens e de adultos

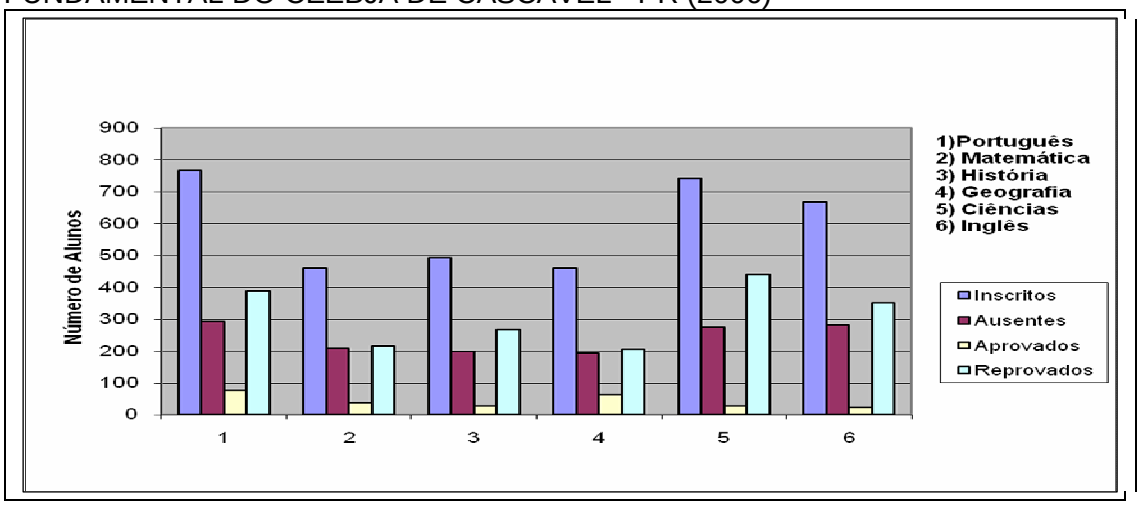
que não obtiveram sucesso nos Exames Supletivos do Ensino Fundamental – Fase II.

TABELA 29 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL DO CEEBJA DE CASCAVEL - PR (2006)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 767 | 292 | 76 | 389 |
| MATEMÁTICA | 459 | 207 | 37 | 215 |
| HISTÓRIA | 491 | 197 | 26 | 268 |
| GEOGRAFIA | 461 | 194 | 63 | 204 |
| CIÊNCIAS | 741 | 275 | 27 | 439 |
| INGLÊS | 667 | 283 | 22 | 352 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2006).

GRÁFICO 14 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL DO CEEBJA DE CASCAVEL - PR (2006)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2006).

A Tabela 30 e o Gráfico 15 dizem respeito aos dados de oferta dos Exames Supletivos para o Ensino Fundamental, no ano de 2007, nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Ciências e de Inglês, contemplando o número de candidatos inscritos, os ausentes, os aprovados e os reprovados. A disciplina de História apresentou o maior número de inscritos, porém o maior número de aprovados está na disciplina de Inglês. Português obteve apenas 3 aprovações para um total de aproximadamente 500 inscritos. Em Ciências, o número de aprovações também foi irrisório. Na disciplina de Matemática está o maior índice de ausentes. Se comparado com

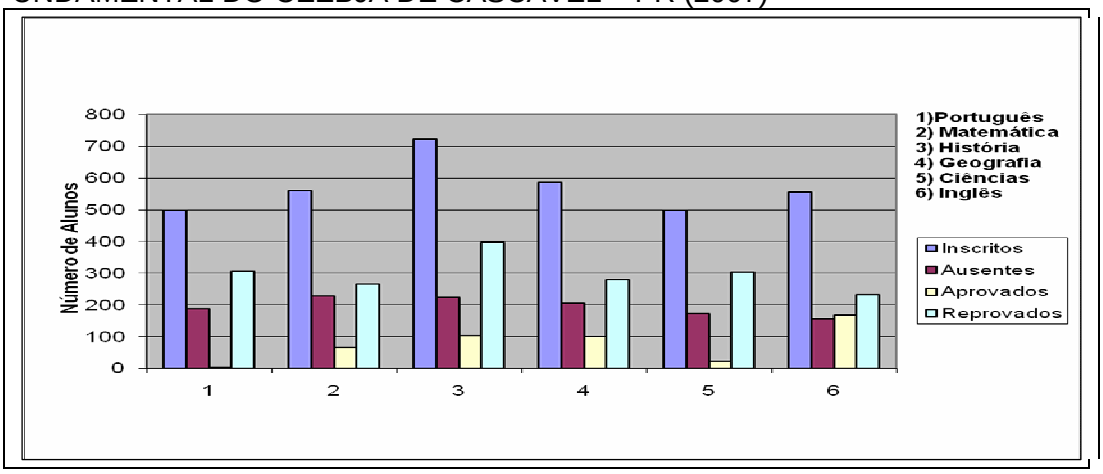
as etapas anteriores, com exceção das disciplinas de Português e Ciências, o número de aprovados aumentou, porém de forma alguma pode ser considerado um índice significativo.

TABELA 30 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2007)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 497 | 188 | 3 | 306 |
| MATEMÁTICA | 559 | 228 | 65 | 266 |
| HISTÓRIA | 723 | 223 | 103 | 397 |
| GEOGRAFIA | 585 | 206 | 100 | 279 |
| CIÊNCIAS | 497 | 172 | 22 | 303 |
| INGLÊS | 555 | 155 | 168 | 232 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2007).

GRÁFICO 15- RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2007)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2007).

A Tabela 31 e o Gráfico 16 contemplam os dados referentes à oferta dos Exames Supletivos para o Ensino Fundamental – Fase II, no ano de 2008, nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Ciências e de Inglês, contemplando o número de candidatos inscritos, os ausentes, os aprovados e os reprovados. É possível verificar que as disciplinas de História e de Geografia contemplaram o maior número de inscritos. No entanto, no geral, prevaleceu um grande número de ausências e de reprovações nas disciplinas

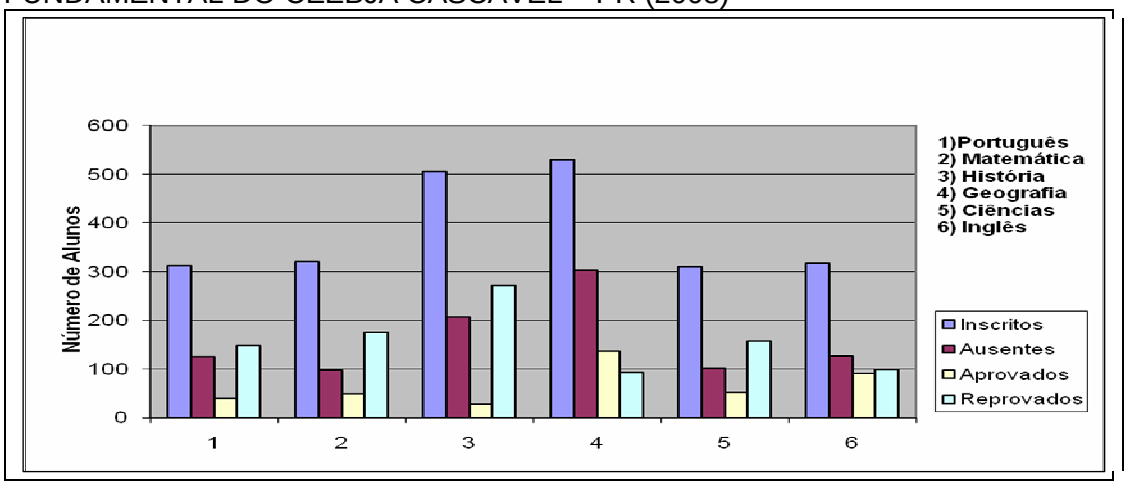
dos Exames Supletivos de 2008. Na disciplina de História, por exemplo, dos 506 inscritos somente 28 foram aprovados.

TABELA 31 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL DO CEEBJA CASCAVEL – PR (2008)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 313 | 126 | 39 | 148 |
| MATEMÁTICA | 320 | 97 | 48 | 175 |
| HISTÓRIA | 506 | 207 | 28 | 271 |
| GEOGRAFIA | 530 | 302 | 136 | 92 |
| CIÊNCIAS | 310 | 101 | 52 | 157 |
| INGLÊS | 317 | 127 | 91 | 99 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2008).

GRÁFICO 16 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO FUNDAMENTAL DO CEEBJA CASCAVEL – PR (2008)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2008).

Pode-se concluir que os resultados dos Exames Supletivos, no período de 2005 a 2008, relativos ao Ensino Fundamental – Fase II, foram severos, pois o número de ausentes e de reprovados em todas as etapas foi exorbitante.

### 4.3.4 Resultado da oferta de Exames Supletivos do Ensino Médio no CEEBJA

Os resultados da oferta de Exames Supletivos para o Ensino Médio no CEEBJA de Cascavel – PR, no período de 2005 a 2008, foram coletados a partir dos relatórios finais de cada etapa emitidos pela SEED/PR, conforme disposição a seguir.

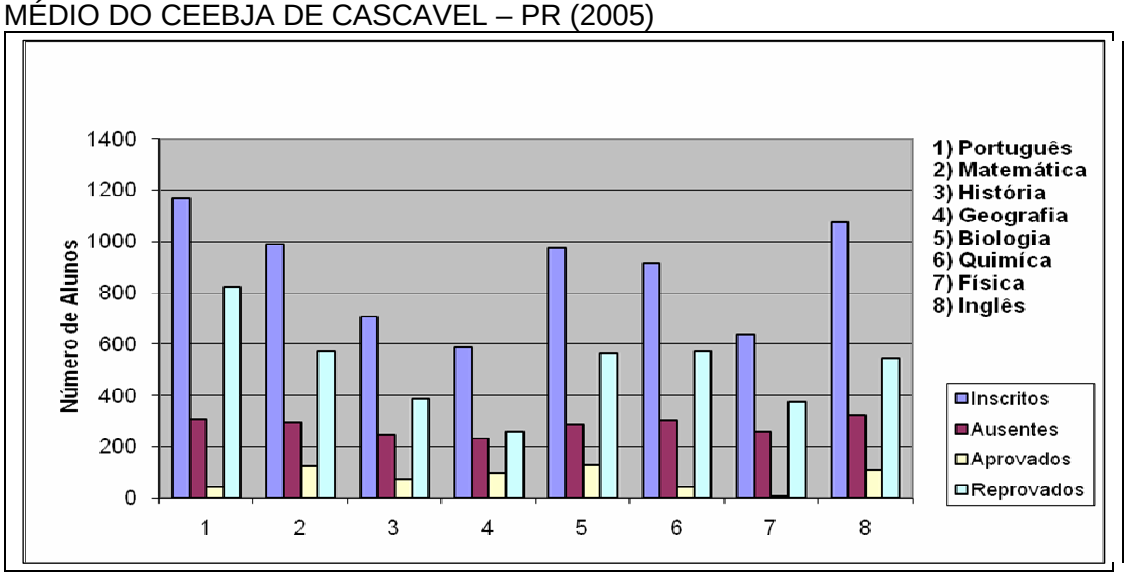
No ano de 2005, o número de candidatos inscritos, ausentes, aprovados e reprovados em relação à oferta dos Exames Supletivos para o Ensino Médio nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Biologia, de Química, de Física e de Inglês, estão organizados na Tabela 32 e no Gráfico 17. É possível observar que as disciplinas de Português e de Inglês foram as que obtiveram maior número de inscritos, seguidas de Matemática, Biologia e Química. Proporcionalmente ao número de inscrições, as disciplinas de Geografia e de Matemática obtiveram as maiores aprovações. Física obteve um número baixíssimo de aprovações, assim como Português e Química. Pode-se concluir que a quantidade de aprovações é insignificante em todas as disciplinas e o número de reprovados é expressivo.

TABELA 32 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2005)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 1.167 | 304 | 41 | 822 |
| MATEMÁTICA | 991 | 295 | 125 | 571 |
| HISTÓRIA | 706 | 247 | 74 | 385 |
| GEOGRAFIA | 588 | 232 | 96 | 260 |
| BIOLOGIA | 974 | 285 | 126 | 563 |
| QUÍMICA | 917 | 301 | 44 | 572 |
| FÍSICA | 638 | 258 | 6 | 374 |
| INGLÊS | 1.074 | 321 | 107 | 546 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2005).

GRÁFICO 17 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2005)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2005).

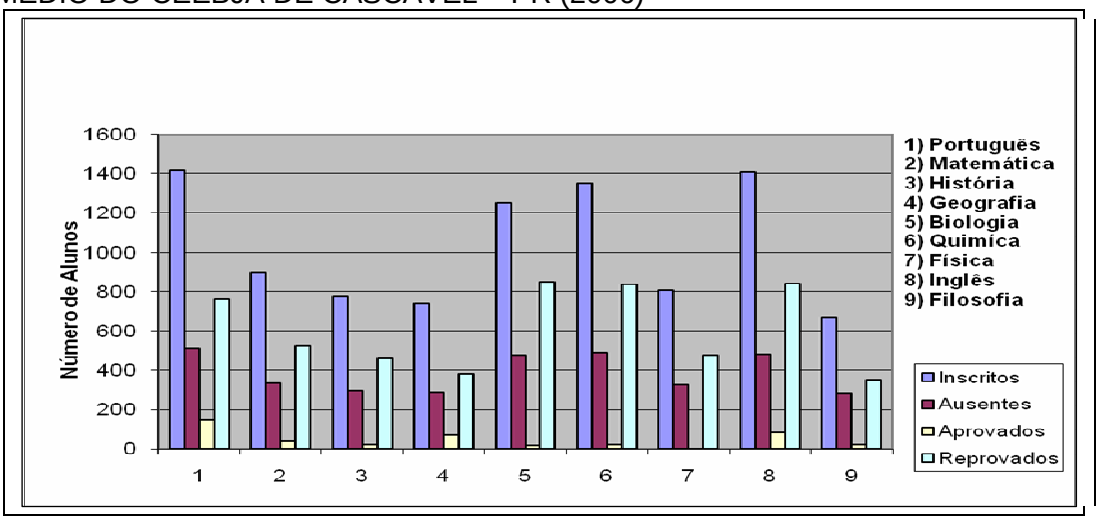
A Tabela 33 e o Gráfico 18 contemplam o número de candidatos inscritos, de ausentes, de aprovados e de reprovados, no ano de 2006, nos Exames Supletivos ofertados para o Ensino Médio nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Biologia, de Química, de Física, de Inglês. Destaca-se que é a primeira vez que a disciplina de Filosofia foi ofertada. Constata-se que, no geral, o número de inscritos é elevado, superando, em várias disciplinas, o dos anos anteriores. A maior incidência de inscritos foi nas disciplinas de Português, Inglês, Biologia e Química, com médias superiores a 1.000 inscrições. Na disciplina de Filosofia, que foi ofertada pela primeira vez nos Exames Supletivos, o resultado não destoou das demais, ou seja, os ausentes foram muitos e as aprovações pouquíssimas. Em relação ao ano de 2005, prevaleceu um inexpressivo número de aprovados e um número exorbitante de ausentes e reprovados. Na disciplina de Física, dos 806 inscritos e 479 presentes, apenas 2 foram aprovados, significando menos de 1% de aprovação.

TABELA 33 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2006)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 1.420 | 511 | 148 | 761 |
| MATEMÁTICA | 896 | 332 | 39 | 525 |
| HISTÓRIA | 778 | 294 | 23 | 461 |
| GEOGRAFIA | 743 | 287 | 73 | 383 |
| BIOLOGIA | 1.251 | 478 | 21 | 852 |
| QUÍMICA | 1.352 | 490 | 25 | 837 |
| FÍSICA | 806 | 327 | 2 | 477 |
| INGLÊS | 1.408 | 483 | 84 | 841 |
| FILOSOFIA | 667 | 283 | 22 | 352 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2006).

GRÁFICO 18 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2006)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2006).

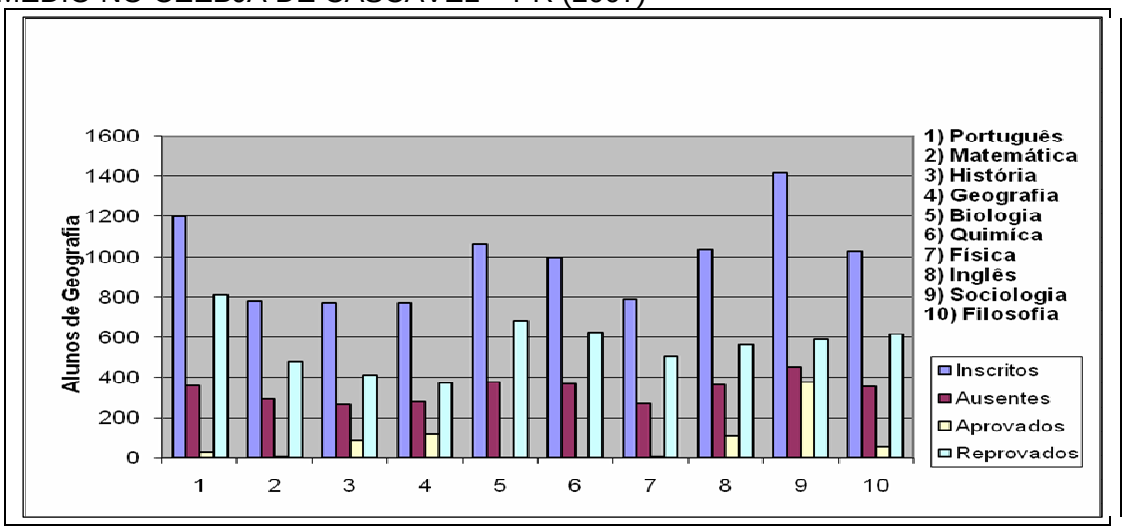
Tabela 34 e o Gráfico 19 demonstram o número de candidatos inscritos, de ausentes, de aprovados e de reprovados nos Exames Supletivos para o Ensino Médio, no ano de 2007, nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Biologia, de Química, de Física, de Inglês, de Sociologia e de Filosofia. Quanto ao número de inscritos as disciplinas de Português, de Biologia, de Inglês e de Filosofia atingiram 1.000 candidatos e Sociologia se destacou com mais de 1.400 inscrições. As disciplinas de Biologia, de Química, de Física e de Matemática obtiveram um número ínfimo de aprovações. No geral, o índice de aprovados não é relevante. A ausência e a reprovação destacam-se novamente.

TABELA 34 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO NO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2007)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 1.203 | 359 | 32 | 812 |
| MATEMÁTICA | 782 | 295 | 7 | 478 |
| HISTÓRIA | 771 | 270 | 90 | 411 |
| GEOGRAFIA | 773 | 282 | 120 | 371 |
| BIOLOGIA | 1.061 | 379 | 2 | 680 |
| QUÍMICA | 998 | 368 | 4 | 626 |
| FÍSICA | 789 | 274 | 6 | 509 |
| INGLÊS | 1.038 | 364 | 112 | 562 |
| SOCIOLOGIA | 1.418 | 450 | 378 | 590 |
| FILOSOFIA | 1.027 | 354 | 58 | 615 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2007).

GRÁFICO 19 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO NO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2007)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2007).

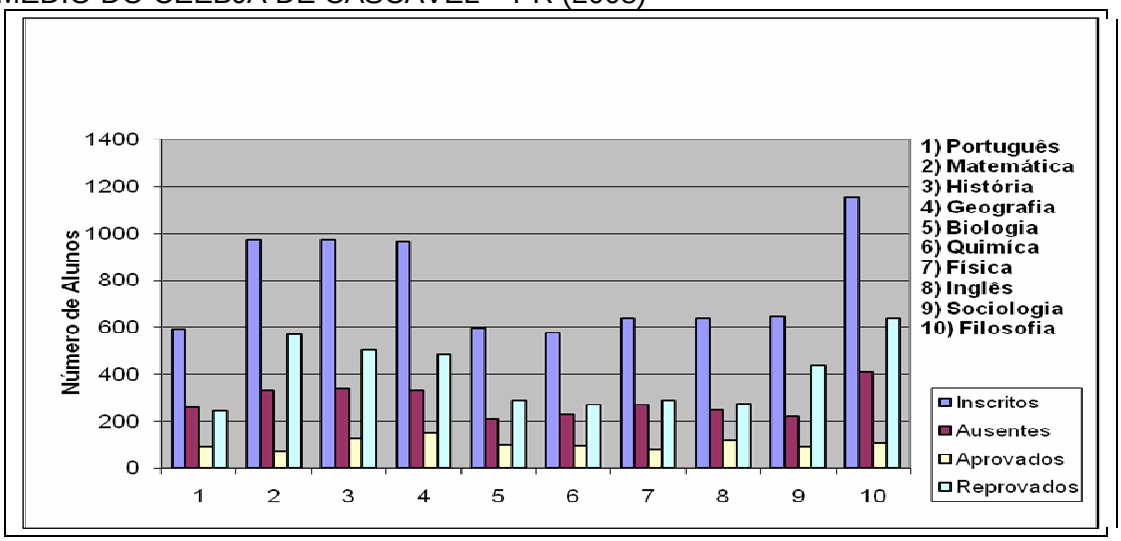
Os dados da oferta dos Exames Supletivos para o Ensino Médio no ano de 2008 (Tabela 35 e Gráfico 20), nas disciplinas de Português, de Matemática, de História, de Geografia, de Biologia, de Química, de Física, de Inglês, de Sociologia e de Filosofia, contemplam o número de candidatos inscritos, de ausentes, de aprovados e de reprovados. A disciplina mais procurada foi a de Filosofia, ultrapassando 1.000 inscrições. Persiste um quadro severo de ausências e reprovações.

TABELA 35 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2008)

| DISCIPLINAS | Inscritos | Ausentes | Aprovados | Reprovados |
|---|---|---|---|---|
| PORTUGUÊS | 593 | 259 | 92 | 242 |
| MATEMÁTICA | 973 | 331 | 71 | 571 |
| HISTÓRIA | 970 | 338 | 127 | 505 |
| GEOGRAFIA | 965 | 331 | 147 | 487 |
| BIOLOGIA | 594 | 208 | 98 | 288 |
| QUÍMICA | 578 | 229 | 95 | 270 |
| FÍSICA | 638 | 268 | 80 | 290 |
| INGLÊS | 636 | 246 | 116 | 274 |
| SOCIOLOGIA | 646 | 220 | 90 | 436 |
| FILOSOFIA | 1.152 | 409 | 105 | 638 |

FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2008).

GRÁFICO 20 - RESULTADO DA OFERTA DE EXAMES SUPLETIVOS ENSINO MÉDIO DO CEEBJA DE CASCAVEL – PR (2008)




FONTE: Relatórios Finais da SEED/PR – Exames Supletivos (2008).

Em síntese, o aumento de 30% para 100% de carga horária na oferta dos cursos não constitui um obstáculo para ter acesso a EJA, visto que houve um acréscimo considerável no número de inscritos para realização dos Exames Supletivos, especialmente nos anos de 2006 e 2007.

No entanto, os dados do CEEBJA, na modalidade presencial, no período de 2006 a 2008, retrataram que a realidade da oferta para o Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio não é satisfatória. Constatou-se, no geral, que o número de ausências e de reprovações nos Exames Supletivos foi muito elevado. Não é possível, no entanto, uma análise linear da exorbitância quanto aos índices de ausência ou da alarmante taxa de reprovação; ao contrário, essa realidade demonstra a necessidade de novos estudos. A princípio, os dados nos fornecem um quadro que permite desconstruir a suposta crença de que o ingresso na EJA, por meio dos Exames Supletivos, é um caminho fácil e rápido para a obtenção de certificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná e apresentar o resultado do atendimento da oferta de Cursos e Exames Supletivos em Cascavel, no período de 2006 a 2008, foi necessário reportá-la para o contexto mais amplo, ou seja, considerá-la a partir das relações nacionais e internacionais.

A EJA foi considerada como uma das modalidades da Educação Básica a partir da LDB de 1996, superando, dessa forma, o caráter de Ensino Supletivo da Lei Federal nº 5.692/1971, expresso na flexibilidade da organização dos cursos, os quais poderiam ser ofertados a distância, por correspondência, etc.

A EJA foi, portanto, reconhecida como direito formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, somente a partir da Constituição de 1988 e reafirmado a partir da LDB de 1996. Esse direito, conquistado legalmente, foi resultado, também, da pressão política da sociedade e dos compromissos firmados nas Conferências Internacionais e Nacionais, bem como dos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Se a oferta obrigatória foi, de fato, garantida, não se descartam, no mínimo, dois problemas severos: o da exclusão social e o do fracasso escolar (evasão e repetência), ou seja, do indivíduo que nunca entrou na escola e dos que entram e não obtêm sucesso nos estudos. Essas duas problemáticas nos instigam a tecer algumas considerações, sem a pretensão de esgotar a discussão que envolve a temática em questão.

Primeira consideração – Quanto aos indivíduos que nunca entraram na escola:

> [...] os primeiros dados do IBGE, no início da década de 90, referente à realidade dos afro-brasileiros e à educação no Ensino Fundamental, constataram que: a) ‘nunca entraram na escola, aos 7 anos de idade, 54% das crianças pretas, 55,6% das pardas e 39,2% das brancas; aos 10 anos 20,7% das pretas, 20,3% das pardas e 6,8% das brancas; aos 14, 15,5% dos adolescentes pretos, 13,9% dos pardos e 5% dos brancos; b) freqüentam a escola, aos 7 anos, 44,6% das pretas, 43,6% das pardas e 60,5% das brancas; aos 10, 76,5% das pretas, 75,7% das pardas e 90,8% das brancas; aos 14, 62,5% do adolescentes pretos, 64,4% dos pardos e 71,7% dos brancos; c)

> deixaram os bancos escolares aos 9 anos de idade 3,09% das crianças pretas, 2,9% das pardas e 1,8% das brancas; aos 14, 22% dos adolescentes negros, 21,7% dos pardos e 21,3% dos brancos' (SILVA; HASENBALG, 1992, p. 90 apud RAMPINELLI; OURIQUES, 1999, p. 61).

Segunda consideração – Quanto ao descompasso entre o que se proclama legalmente, enquanto direito constitucional, e o que é possível diagnosticar a partir dos dados, estes nos indicam que os indivíduos que ainda não lograram êxito ficam praticamente em torno de 66 milhões, ou seja, a não conclusão da escolaridade na idade própria ainda é significativa no Brasil, conforme dados divulgados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000):

> [...] o número absoluto de sujeitos de 15 anos ou mais (que representam 119,5 milhões de pessoas do total da população) sem conclusão do ensino fundamental (nove anos de escolaridade), como etapa constituidora do direito constitucional de todos à educação, é ainda de 65,9 milhões de brasileiros. Da população economicamente ativa, 10 milhões de pessoas maiores de 14 anos e integradas à atividade produtiva são analfabetas ou subescolarizadas (PROEJA, 2007, p. 17-18).

Terceira consideração – Não dá para resolver o problema do analfabetismo atribuindo a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso majoritariamente às campanhas e/ou à participação da sociedade civil. Se a formulação das políticas educacionais gestadas e implementadas já fizeram um percurso com experiências que não podem ser ignoradas, não dá para desconsiderar a urgência de avançar quantitativa e qualitativamente na oferta para a demanda de EJA.

Quarta consideração – Também é preciso enfrentar o tratamento fragmentado ao imenso contingente da demanda de Educação de Jovens e Adultos, "[...] resultante de taxas de abandono de 12% no Ensino Fundamental regular e de 16,7% no Ensino Médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no Ensino Fundamental e de 53,3% no Ensino Médio" (BRASIL, 2001 apud PROEJA, 2007, p. 18). O trabalho aligeirado, característico de algumas

campanhas ou a constante instabilidade das formas de oferta, também implica em prejuízos na aquisição do conhecimento científico (ciência).

Quinta consideração – Entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, a taxa de escolarização passou de 55,3% para 78,8%. Poder-se-ia dizer que os jovens estão tendo mais acesso à escola e nela permanecem por mais tempo. Ocorre, no entanto, que os dados de conclusão do Ensino Fundamental ainda demonstram um distanciamento relativamente alto em relação aos índices de ingresso. Além disso, os dados do Ensino Médio não revelam que essa escolarização ampliada se faz, nessa etapa de ensino, na faixa etária em questão, como era de se esperar (PROEJA, 2007, p. 17). Nesse aspecto é imprescindível lembrar que grande proporção dos sujeitos que ingressam na EJA se originaram desse processo excludente, buscando alternativas para a reinserção e possibilidade de concluir a sua escolarização, não podendo, mais uma vez, parecer invisíveis nesse contexto, na forma de números a serem contabilizados como êxito ou como fracasso.

Sexta consideração – Os dados referentes à escolaridade apresentados pelo PNAD/IBGE (2003) revelam que cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o Ensino Médio. Esse contingente representava apenas 13% do total da população do país. Por conseguinte, pode-se inferir o baixo nível de escolaridade dos brasileiros que enfrentam o mundo do trabalho (PROEJA, 2007, p. 17).

Na luta contra o analfabetismo, a mobilização da sociedade tem sido constante. Pode-se observar que, historicamente, desde as campanhas de alfabetização promovidas pelos movimentos de cultura popular, no período do Regime Militar, até os programas/projetos realizados na atualidade, a participação da sociedade tem se destacado. Os programas nacionais, como no caso da Alfabetização Solidária, são encampadas por Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuam no sistema de parcerias com empresas e até por meio de adoção simbólica de analfabetos, angariando recursos para prosseguir os trabalhos. Os programas estaduais, como no caso do Paraná Alfabetizado, em que as atividades muitas vezes são desenvolvidas em espaços alternativos da comunidade, o Movimento de Alfabetização (MOVA), que focaliza as periferias urbanas, e o PRONERA, que emergiu dos movimentos sociais do campo, são exemplos de ações que têm repercussão

significativa. Não podemos, porém, ignorar que se trata de ações focalizadas e paliativas.

Particularmente no Estado do Paraná é preciso considerar que, aproximadamente, 500.000 mil habitantes são analfabetos e as maiores demandas se encontram nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), reafirmando a perspectiva do analfabetismo como uma das consequências da exclusão social. É necessário levar em conta que, em muitos municípios, a expectativa de enfrentamento dessa realidade se limita às ações do Programa Paraná Alfabetizado.

No Estado do Paraná observou-se que, num período de aproximadamente três décadas, a legislação normatizadora da oferta de EJA sofreu inúmeras alterações no que diz respeito à forma de atendimento (semipresencial para presencial), à carga horária, às etapas dos Exames Supletivos, etc. Conforme mencionado, essa condição, se considerada de forma genérica, parece irrelevante; porém, para o educando que estava frequentando os cursos significou instabilidade por exigir sucessivas adaptações, acarretando possíveis dificuldades para a conclusão do Ensino Fundamental (Fases I e II) ou Ensino Médio.

Acrescenta-se, a essa problemática, que a inconstância da oferta é, também, um fator relevante no que diz respeito à redução e/ou à ampliação de carga horária dos Cursos Fundamental (Fases I e II) e Médio. Parece evidenciar certo descaso para com o objeto de conhecimento das disciplinas, como se a importância estivesse restrita a uma adequação da legislação. Ao se buscar uma adequação, é imprescindível que se considerem os indivíduos que estão envolvidos no processo e a repercussão das ações, uma vez que se trata de uma demanda que, historicamente, tem sido excluída.

Nos termos das Diretrizes Curriculares Estaduais (2006) para a EJA, afirma-se como desafio a apresentação de propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados. Tais afirmativas nos reportam aos indivíduos que ainda não tiveram acesso à educação escolar e permanecem nesta condição, alertando-nos, também, aos que ingressam e não obtêm êxito. Não é possível ficar

indiferente quanto aos resultados da pesquisa, pois evidenciaram um quadro severo de evasão nos cursos, bem como de ausências e de reprovações nos Exames Supletivos.

Considerando os desafios intraescolares, dentre os inúmeros fatores que interferem no sucesso ou fracasso escolar, destaca-se que os resultados obtidos com a pesquisa podem ser reveladores de uma inadaptação dos alunos aos horários, aos conteúdos desarticulados da realidade[95], à dificuldades de aprendizagem, à metodologia de trabalho inadequada para as necessidades do educando, etc. Tal análise não pode ficar restrita aos dados quantitativos, pois o desafio de superar os altos índices de analfabetismo e a baixa escolarização da população jovem e adulta pressupõe compreender os múltiplos fatores que produzem a evasão escolar, extrapolando a habitual e recorrente naturalização da culpabilização do indivíduo.

Não é possível concluir o trabalho sem uma preocupação com as questões pedagógicas. Apenas para retomar um dado relativo à evasão, no período de 2006 a 2008, dos 88 alunos matriculados na disciplina de Matemática, formando duas turmas, apenas 43 foram concluintes. Em relação ao resultado dos Exames Supletivos destacamos, por exemplo, a disciplina de Física, que, dos 806 inscritos e 479 presentes, apenas 2 foram aprovados.

O número de ausentes em todas as disciplinas e etapas, tanto no Ensino Fundamental (Fase II) quanto no Ensino Médio, é extremamente alto. Essa constatação dos índices de reprovação ou não comparecimento para a

---

[95] A título de ilustração, destacamos duas considerações que ainda se constituem desafiadoras, ou seja, a relação entre conteúdos de ensino e realidade: "Numa época onde as ciências e as técnicas determinam o desenvolvimento das nações modernas, nosso ensinamento ao nível de liceu é atrofiado e se orienta cada vez mais em direção a uma apresentação abstrata, desvinculada do mundo real. [...] Seria uma utopia exigir da pedagogia facilitar aos nossos alunos a tomada de consciência do mundo contemporâneo e de suas realidades?" (Prof. Alfred Kastler - Prêmio Nobel de Física de 1966). "Os programas de Matemática visam desenvolver o gosto do raciocínio abstrato e da lógica dedutiva. Para formar físicos e engenheiros, é preciso, ao contrário, desenvolver o espírito de observação, a intuição e a lógica indutiva. É preciso suspeitar que a Matemática muito abstrata apresenta-se à criança, cujo espírito é dirigido para a realidade concreta, como um jogo estéril e que a desviará das disciplinas científicas" (Professor Neel - Prêmio Nobel de Física de 1971). SOUZA, C. P. de. **A recuperação da escola**. Brasília, MEC/SEPS, 1980.

realização dos Exames Supletivos, nos permite elucidar que o julgamento quanto a EJA ser uma alternativa facilitadora para a obtenção de certificação não se sustenta, ao menos para o período estudado.

Retomando as preocupações em âmbito Internacional e Nacional para com a EJA, destaca-se que, a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, o compromisso era reduzir a taxa de analfabetismo dos adultos para a metade no ano 2000, reiterando-se em Dakar, no ano de 2000, que, até 2015, a meta seria ampliar em 50% os níveis de alfabetização de adultos. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, reiterou como primeira meta a erradicação do analfabetismo até o final da década.

Todavia,

> Desde a independência (1822) e passados mais de um século de republicanismo (1889-2005), bandeiras programáticas e pragmáticas, promessas, ações, diretrizes, legislação e política estatal nacional não conseguiram sanar problemáticas educacionais elementares, tais como o analfabetismo, a universalização do acesso à escola básica, a precarização das condições profissionais e salariais dos trabalhadores em educação, a ausência de condições para a formação permanente dos educadores e a progressiva deterioração dos conhecimentos básicos traduzidos nas diretrizes curriculares implementadas pelas instituições de ensino e a diminuição da aplicação de recursos à educação (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 82).

O fato de se expandirem os prazos evidencia que, para além dos compromissos, acordos e metas, são necessárias ações efetivas em todas as esferas do poder, investimento maciço para a expansão do acesso à educação em todos os níveis, para, inclusive, confrontar os limites das reformas na sociedade capitalista. É necessário estar atento para os discursos que propagam a crença no caráter redentor da educação, pois acreditar no crescimento econômico, no desenvolvimento social, na qualidade de vida, como resultado apenas de investimentos em educação, é acreditar que essa área é independente das forças produtivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; JESUS, S. M. S. A.; MOLINA, M. C. (Orgs). **A educação na Reforma Agrária**: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária. São Paulo: Ação Educativa; Nead Pronera/Incra/MDA, 2004.

ARELARO, L. G.; KRUPPA, S. P. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed., rev. e ampl. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

BARBOSA, R. C. R. **Os planos de desenvolvimento e a educação**: de Juscelino Kubistchek ao regime militar. Campinas SP: (s/n), 2006.

BEISIEGEL, C. de R. **Questões de atualidade na educação popular:** Ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. ANPEd, p.1-11, 1999.

BEISIEGEL, C. de R. **Participação Popular na melhoria do ensino público**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: n. 1, p. 93-99, jan/abr., 1997.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília : UNESCO, 2008. 212 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA**. Documento Base. MEC, SETEC: Brasília, 2006b.

_____._____. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 25-133.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. (Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista do art.60, § 7, do Ato das disposições Constitucionais Transitórias, e da outras providências).

_____. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

_____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em:<http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2002.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.mec.gov.br Acesso em: 10 maio 2002.

_____.**Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5.692 de 11.08.71**, capítulo IV.Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

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

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Brasília, DF:MEC:INEP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília, DF:MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. UNESCO. DELORS, J. (presidente). **Educação**: **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC:UNESCO, 2000.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Constituições do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

CARDOSO, A. L. T. **Atuais políticas públicas de educação e trabalho e a qualificação do trabalhador no Paraná**. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2002.

CARLI, S. A. S. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1999/2000:** ordenamentos legais e efetivação institucional. Dissertação de mestrado.Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CÊA, G. S. S. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. In: CÊA, G. S. dos S. (Org). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil:** pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. 325p.

CORREIA, J. L.; LARA. A. M. B. **A política de Educação de Jovens e Adultos no Paraná no Governo Lerner** (1995-2002).

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

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

CURY, C.R.J. A educação como desafio na ordem jurídica, In: LOPES, E.M. *et al*. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p.
567-584.

_____. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

SOUZA, C. P. de. **A recuperação da escola**. Brasília, MEC/SEPS, 1980.

Declaração mundial sobre educação para todos - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em:http://dhnet.org.br/direitos/sip/onueducar/todos.htm. Acesso em: 30 abr. 2003.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e Agenda para o Futuro – V CONFINTEA. Hamburgo (Alemanha), 1997.

DEITOS, R, A. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. Campinas-SP, 2005, p. 20. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

_____. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov/2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 115-139, Especial - Out. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

_____. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Descentralização, focalização e parceria**: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de Adultos uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

DUDEQUE, M. L. **Educação de Jovens e adultos e formação de professores**: estudo histórico sob o referencial da violência simbólica. Curitiba, 2006. 138 p.

EDUCAÇÃO. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Revista **do Centro de Educação**, Vol. 33 nº 3, quadrimestral, set./dez. 2008.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. – São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **A construção da "centralidade da educação básica" e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

_____.**Desenvolvimento, globalização e políticas sociais:** um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. Campinas-SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: História, Filosofia e Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004***:* um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005a. p. 21-56.

GADOTTI, M. **MOVA**: por um Brasil Alfabetizado. Coleção/Série: Série Educação de Adultos vol. 1 - Instituto Paulo Freire - 1ª edição – 2008.

GADOTTI, M. **Fórum Mundial de Educação**:pro-posições para um outro mundo possível. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil** (1964-1985), Cortez - 1993.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14, 23 p.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil** (1986-1998) /– Brasília: EC/Inep/Comped, 2002. 140 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8).

_____. **Estado e Educação de Adultos (1964- 1985).** São Paulo: USP, 1991. (Tese de Doutorado em Educação, Vol. 2). 26. Nº 92.

_____. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

HERKENHOFF, J. B. **Dilemas da educação:** dos apelos populares à Constituição. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1989.

HORTA, J. S. B. **Plano nacional de educação:** da tecnocracia à participação popular. In: CURY, C. R. J. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza. São Paulo. 1998. Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração Administração). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

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

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F. M. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

NEVES, M. W. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NORONHA, O. M. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

OLIVEIRA, A. D. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional**. Curitiba SEED/DET, 2005.

_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 035/1980**. Curitiba, 1980.

_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 034/1984**. Curitiba, 1984.

_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 019/1991**. Curitiba, 1991.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 016/1995**. Curitiba, 1995.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 010/1996**. Curitiba, 1996.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 012/1999**. Curitiba, 1999.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 08/2000**. Curitiba, 2000.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 07/2001**. Curitiba, 2001.

_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 09/2001**. Curitiba, 2001.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 06/2005**. Curitiba, 2005.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação nº 001/1973**. Curitiba, 1973.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação nº 03/2001**. Curitiba, 2001.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 001/1996**. Curitiba, 1996.
_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 174/2008**. Curitiba, 2008.

_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Estadual nº 7.430/1984**. Curitiba, 1984.

_____._____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 3.235/2008**. Curitiba, 2008.

PAIVA, V. **Um século de educação republicana**. In: Pró-Posições. Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, n. 2, jul, 1990, p. 7-8.

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

_____. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1983.

PARECER N. 699/72, **C.F.E. de 1º e 2º graus**, aprovado em 6-7-72.

PERONI, V. M. V. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90***.** São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**.São Paulo, Cortez, 2007.

PORCARO, R. C. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UFV - Uma experiência bem sucedida. In: **II Seminário de Educação de Jovens e Adultos**, 2004, Belo Horizonte, 2004.

RIBEIRO, M. L. S. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

RIGOTTO, M.E. & SOUZA, N. J. **Evolução da educação no Brasil**, 1970/2003 Análise, Porto Alegre, v. 16, n. 2, ago./dez. 2005, p. 339-358.

RIZZO, S. Filme faz aproximação com a juventude e refresca a memória dos mais velhos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, E 5, 02 de fev. 2007.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930-1973). Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RUMMERT, S. M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI**. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sítio/ revista de ciências da educação. nº 2 jan/abr 02.

SANTIAGO, R. A. **A Gestão da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. – Campinas, SP: [261 p.], 2004.

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

_____. **Política e Educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília – 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, M. R. da. Na escravidão e na exploração da mão-de-obra africana e afro-brasileira, 500 anos de luta e resistência de um povo. In: RAMPINELLI, W. J.; 1999

_____. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

STRECK, D. R. **História da Educação de Jovens e Adultos**. 2008 .

STREMEL, M. L. K. **A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos do CEEBJA Paschoal Sales Rosa do município de Ponta Grossa**. Dissertação, 2008, 109 p.

TORRES, R. M. **Más Allá de La alfabetizácion**: acceso a la cultura escrtita: hacia un plan de lectura y escritura para todos; notas preliminares. Pátzcuaro, México, 2006. 5 p. Disponível em: http:/WWW.aelac.rimed.cu/images/doc/carta_169/c_mas_alla_alfa.doc

UNIÃO PAN-AMERICANA. Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos. **Aliança para o progresso**. Documentos oficiais emanados da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social no Nível Ministerial. Realizada em Punta del Este, Uruguai de 5 a 17 de agosto de 1961. Washington, D.C., 1961.

VERONESE, J. R. P.; VIEIRA, C. E. **A Educação Básica na Legislação Brasileira**. Revista Seqüência, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003.

VERSIEUX, D. P. **O PROEJA e a formação integral dos trabalhadores**. s/d. 12 p.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). São Paulo, Campinas: Papirus, 1990.

_____. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino de elite (1549-1920). In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

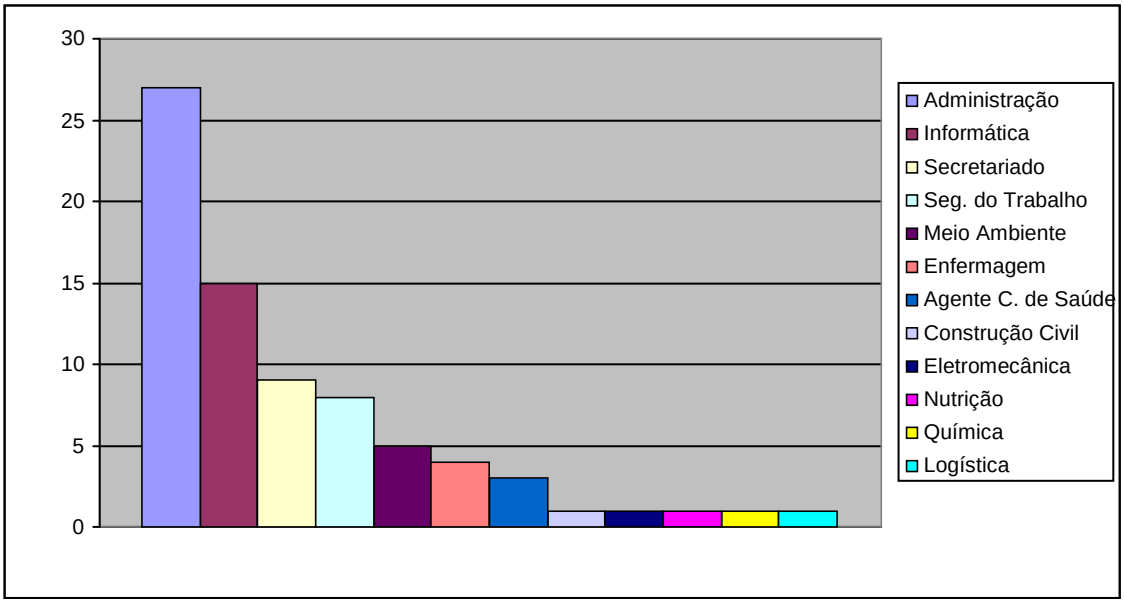
_____. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1980.

_____; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Org.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ZIENTARSKI, Clarice. **Ideologia e classe dominante**: hegemonia construída e reproduzida na escola, 2006.

# ANEXOS

GRÁFICO 1 – CURSOS DO PROEJA A SEREM IMPLANTADOS NO PARANÁ




FONTE: PARANÁ, 2009.

QUADRO 1 – DEMANDA DE CURSOS DO PROEJA NO ESTADO NO PARANÁ – PREVISÃO 2009

| | |
|---|---|
| Estabelecimentos de Ensino | 45 escolas e 5 CEEBJAs |
| Municípios | 32 |
| Núcleos Regionais de Ensino | 24 |
| Demanda a ser atendida | 1.735 alunos |

FONTE: PARANÁ, 2009, p. 20.

QUADRO 2 – IMPLANTAÇÃO DO PROJOVEM URBANO NO ESTADO DO PARANÁ (2009)

| NRE | ESCOLA CERTIFICADORA | MUNICÍPIO | ESTABELECIMENTO |
|---|---|---|---|
| Apucarana | CEEBJA de Londrina – Londrina | Apucarana | CE Padre José de Anchieta EFM |
| | | | CE Tadashi Enomoto EFM |
| | | Arapongas | CE Ivanilde de Noronha EFM |
| | | | CE Emílio de Menezes EFMN |
| Campo Mourão | CEEBJA de Campo Mourão | Campo Mourão | CE de Marechal Rondon EFMP |
| | | | CE Dom Bosco EFMP |
| | | | CE Darci Costa |
| Foz do Iguaçu | CEEBJA Professor Professor Orides B. Guerra – Foz do Iguaçu | Medianeira | CE João Manoel Mondrone EFMPN |
| | | | CE Belo Horizonte EFM |
| | | | CE Naira Felini |
| | | | EM Grizelde R Fischborn |
| | | | EM Carlos Lacerda |
| Guarapuava | CEEBJA Paschoal Salles Rosa – Ponta Grossa | Guarapuava | CE Manoel Ribas EFM |
| | | | CE Ana Vanda Bassara EFMP |
| Jacarezinho | CE Maria Dalila Porto - Santo Antonio da Platina | Santo Antônio da Platina | EE Moralina Eleutério EFM |
| | | | EE Edith de Souza Prado de Oliveira |
| | | | EE Tiradentes |
| Maringá | CEEBJA de Londrina – Londrina | Sarandi | CE Antônio Francisco Lisboa EFM |
| | | | CE Jardim Independência |
| | | | EM Aires |
| | | | EM Machado de Assis |
| Paranaguá | CEEBJA Poty Lazarotto | Paranaguá | CE Helena Viana Sundin EFM |
| | | | CE Estados Unidos da América EFM |
| Paranavaí | CEEBJA Newton Guimarães – Paranavaí | Paranavaí | CE de Paranavaí EFMNP |
| | | | CE Sílvio Vidal EFM |
| Pato Branco | CEEBJA de Pato Branco | Palmas | CE Padre Ponciano J de Araújo |
| | | | CE Alto da Glória EFM |
| | | | CE Dom Carlos EFMN |
| | | | EM São Sebastião |
| | | Pato Branco | CE Agostinho Pereira |
| | | | CE São João Bosco |
| | | | CE Carlos Gomes |
| Ponta Grossa | CEEBJA Paschoal Salles Rosa – Ponta Grossa | Castro | CE Professora Joana Torres Pereira |
| | | | CE Major Vespasiano Carneiro de Melo EFMPN |
| | | | CE Padre Nicolau Baltasar |
| Telêmaco Borba | CEEBJA Paschoal Salles Rosa – Ponta Grossa | Telêmaco Borba | CE Wolff Klabin EFMPN |
| | | | CE Jardim Alegre EFM |
| Toledo | CEEBJA de Toledo | Toledo | CE Novo Horizonte EFM |
| | | | CE Atílio Fontana EFMP |
| Umuarama | CEEBJA de Umuarama | Umuarama | CE Pedro II EFMP |
| | | | CE Monteiro Lobato EFM |
| | | | CE Parque São Remo EFM |

FONTE: PARANÁ, 2009, p. 57.

QUADRO 3 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS, LOCAIS E FORMA DE OFERTA DO PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA ENSINO FUNDAMENTAL DO CAMPO INTEGRADO À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FASE II (5ª a 8ª séries) – PROJOVEM CAMPO

| NRE | ESCOLA BASE (certificadora) | MUNICÍPIO | ESCOLAS PARA OFERTA | FORMA DE OFERTA |
|---|---|---|---|---|
| ÁREA METROPOLITANA NORTE | CE Professor Manoel Borges de Macedo – Município Rio Branco do Sul | Adrianópolis | CE Porto Novo | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| | | | CE Selbmanns | |
| | | | Escola Municipal Rural Vidal Motim | |
| | | Doutor Ulisses | CE Tancredo de Almeida Neves | |
| | | Tunas do Paraná | EE São Francisco de Assis | |
| | | Bocaiúva do Sul | CE Carlos Alberto Ribeiro | |
| | | Cerro Azul | CE Princesa Isabel | |
| | | Itaperuçu | CE N. S Das Graças | |
| | | Rio Branco do Sul | CE José Elias | |
| | | Campo Magro | CE N. S. Da Conceição | |
| F.C.O. BELTRÃO | CEEBJA Santo Antonio do Sudoeste – Município de Santo Antonio do Sudoeste | Planalto | EE Sagrada Família | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| | | Renascença | Assentamento São João de Paula | |
| | | Salgado Filho | EE Duque de Caxias | |
| | | Santo Antonio do Sudoeste | EE D. Pedro II | |
| CASCAVEL | CEEBJA Joaquina Mattos Branco – Cascavel | Cascavel | CE Reassentamento São Francisco | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| | | | CE São João | |
| | | | CE Juvinópolis | |
| | | Campo Bonito | CE José Bonifácio | |
| | | Corbélia | CE Olavo Bilac | |
| | | Anahy | CE José Bonifácio | |
| | | Boa Vista da Aparecida | CE Paulo VI | |
| | | | EE. Flor da Serra | |
| | | Guaraniaçu | CE Otávio Folda | |
| | | Ibema | CE José de Anchieta | |
| | | Lindoeste | CE Santa Luzia | |
| | | Santa Tereza | CE Santa Tereza D' Oeste | |
| | | Braganey | CE José de Alencar | |
| | | Catanduvas | CE Reassentamento São Marcos | |
| | | Santa Lucia | CE Orlando Luiz Zamprônio | |
| IBAITI | CE Antonio M. Melo – Ibaiti | Conselheiro Mairink | EE Dona Macária | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| | | Figueira | EE Professora Alvina Prestes | |
| | | Ibaiti | CE Antônio Martins de Mello | |
| | | Tomasina | EE Francisco Inácio de Oliveira | |
| | | Siqueira campos | C. E. Professor Segismundo Antunes Netto | |
| L | CEEBJA Laranjeiras do SUL – Laranjeiras do Sul | Laranjeiras do Sul | Assentamento Comunidade 8 de junho | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| | | | E Rural Municipal Raquel de Queiros | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ARANJEIRAS DO SUL | | Diamante do Sul | EE Irmã Rodrigues da Cruz | |
| | | Quedas do Iguaçu | CE Padre Sigismundo | |
| | | | CE Chico Mendes | |
| | | Espigão Alto do Iguaçu | CE Álvaro Natel de Camargo | |
| | | Cantagalo | CE de Cavaco | |
| | | Marquinho | CE João Rysicz | |
| | | Rio Bonito do Iguaçu | Escola Rural Municipal Herbert de Souza | |
| | | Virmond | CE General Eurico Gaspar Dutra | 2ª, 4ª, 6ª feira sábado dia todo |
| | | Porto Barreiro | Escola Rural Municipal Cândida Oliveira Luz | |
| | | Nova Laranjeiras | Escola Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| GUARAPUAVA | CEEBJA Guarapuava – Guarapuava | Pinhão | CE Santo Antonio | 2ª a 5ª feira sábado/ manhã |
| | | Candói | CE de Lagoa Seca | |
| | | Goioxim | CE Dr. João Ferreira Neves | |
| | | Reserva do Iguaçu | CE Professora Isabel Fonseca de Siqueira | |
| | | Turvo | CE Faxinal da Boa Vista | |
| | | Campina do Simão | CE Teotônio Vilela | |
| | | Guarapuava/ Distrito de Palmeirinha | CE de Palmeirinha | |
| IRATI | CEEBJA Irati – Irati | Irati – Distrito de Guamirim | CE Nossa Senhora de Fátima | 2ª a 5ª feira sábado/ manhã |
| IVAIPORÃ | CEEBJA de Ivaiporã – Ivaiporã | Jardim Alegre | CE Rural José Martins | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| | | | CE Cora Coralina | |
| | | Ivaiporã | CEEBJA de Ivaiporã | |
| JACAREZINHO | CE Barbosa Ferraz – Andirá | Ribeirão do Pinhal | CE Hermínia Lupion | 2ª a 5ª feira sábado/ manhã |
| | | Andirá | CE Barbosa Ferraz | |
| PARANAGUÁ | CEEBJA Paranaguá – Paranaguá | Guaratuba | Escola Municipal Rural Paulo Saporski | 2ª a 5ª feira sábado/ manhã |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| PITANGA | CEEBJA Casturina C. Bonfin | Boa Ventura de São Roque | CE Rural Natal Pontarolo | 2ª a 5ª feira sábado/ manhã |
| PATOBRANCO | CE Sebastião Paraná-Palmas | Palmas | EE Indígena Segso | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| TOLEDO | CEEBJA Valdir Fernandes – Guaíra | Guaira | CEEBJA Valdir Fernandes | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| UMUARAMA | CEEBJA Ivaté – Ivaté | Iporã | CE de Iporã | 2ª a 5ª feira sábado/ manhã |
| | | Umuarama – Distrito de Santa Elisa | CE Santa Eliza | |
| UNIÃODAVITÓRIA | CEEBJA Bituruna – Bituruna | Bituruna | CE Irmã Clara | 2ª a 5ª feira sábado/manhã |
| | | Cruz Machado | CE Professor Estanislau Wrublewski | |
| | | General Carneiro | CE São Francisco de Assis | |
| | | Antonio Olinto | CE Cecília Meireles | |
| | | Paulo Frontin | CE ProfessorFrancisco Gawlouski | |
| WENCESAUBRAZ | CEEBJA Wenceslau Braz – Wenceslau Braz | Wenceslau Braz | CEEBJA de Wenceslau Braz | 2ª a 5ª feira sábado/ manhã |
| | | Jaguariaiva | Colégio Estadual Milton Sguário | |
| | | Arapoti – Distrito de Calógeras | CE de Calógeras | |
| | | Santana do Itararé | Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco | |
| | | Salto do Itararé | Escola Estadual Gabriel Bertoni | |

FONTE: PARANÁ, 2009, p. 57.

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo