

**UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA
DO PARAGUAI**

**ESTUDOS DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO
DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DO RIO DE
JANEIROS: REALIDADES E DESAFIOS.**

EDSON CHIANCA DE SOUTO

ASSUNÇÃO - PARAGUAI

2013

**UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA
DO PARAGUAI
ESTUDOS DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO
DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DO RIO DE
JANEIROS: REALIDADES E DESAFIOS.**

EDSON CHIANCA DE SOUTO

Dissertação de Mestrado apresentada a coordenação de Estudos de Pós-Graduação da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai - UPAP, por Edson Chianca de Souto como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof.^a Ms. Estela Betty Porro

PÁGINA DE APROVAÇÃO

Tese aprovada em Assunção, Paraguai, na data ___/___/_____.

Qualificação: _____

COMISSÃO EVALIADORA

DECLARAÇÃO

Declaro que todo o conteúdo desta obra, é exclusivamente de minha autoria, e autorizo suficientemente a Universidade Politécnica e Artística do Paraguai a sua difusão ou publicação total ou parcial.

Tese aprovada em Assunção, Paraguai, na data ___/___/_____.

Firma

Reconhecimento da Firma

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar sabedoria e discernimento para chegar até essa etapa da minha vida.

A minha mãe que tanto se sacrificou para que eu e meus irmãos pudéssemos ter uma educação digna, proporcionando esse momento e outros que virão.

A minha família que compreendeu os momentos que estive longe e ou até mesmo ausente deles em prol da conclusão desse trabalho.

A minha grande amiga e mestre Professora Dr^a. Maria José Alves da Silva Oliveira (in memoriam) pelas palavras sábias e que sempre acreditou que eu poderia chegar cada vez mais longe.

A minha amiga e irmã Lúcia Maria Alves de Oliveira que sempre caminhou junto comigo, incentivando e apoiando em todos os momentos acreditando e se orgulhando dos meus momentos vitoriosos.

Ao meu amigo Waldenir José dos Reis por compartilhar momentos de alegria, angústia e algumas vezes até mesmo de desespero, mas sempre dando apoio e até mesmo abrindo mão de momentos de lazer para ajudar a concluir esse trabalho.

A minha amiga Dina Lúcia Rocha Chaves Rocha que me incentivou a fazer esse mestrado e me apoiou nos momentos mais tensos, chegando a sentar-se por horas no computador para me ajudar, abrindo mão de suas horas de lazer.

A minha amiga e tradutora Viviane Nunes Rocha que demonstrou tanto carinho na hora mais tensa da conclusão do trabalho.

Aos meus colegas e amigos de viagem e da turma de mestrado que me receberam sempre muito bem e me apoiaram para que eu continuasse VI jornada.

A todos os meus amigos que de alguma forma estiveram presentes mesmo com uma simples palavra de incentivo.

Em fim a todos que de maneira direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista.

Agradeço a todos vocês por mais essa conquista.

“Gato que nasce no forno não é biscoito é gato”.

Zezé do Folclore

“(…) a educação não é uma conquista do indivíduo (o que seria dar-lhe um fundamento ou princípio subjetivo), mas uma função da sociedade e como tal sempre dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente”.

Álvaro Vieira Pinto

RESUMEN

El presente trabajo pretende analizar las actividades desarrolladas por los profesores de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de Río de Janeiro, así como la formación inicial (graduación) de estos profesores. El trabajo se inició con una vasta revisión bibliográfica sobre educación, dando énfasis la educación de jóvenes y adultos en Brasil, desde la colonización hasta los días actuales. Se realizaron entrevistas con profesores de la red provincial de enseñanza de la ciudad de Río de Janeiro, con el objetivo de conocer las principales dificultades enfrentadas por ellos en la educación de jóvenes y adultos, y un análisis de las matrices curriculares de las universidades públicas de la ciudad de Río de Janeiro afín de conocer la formación de los profesores y si esas instituciones ofrecen en sus bases curriculares disciplinas específicas para la educación de jóvenes y adultos como requisito obligatorio para obtención del título de licenciado.

PALABRAS LLAVE: Educación, Enseñanza, Jóvenes y Adultos

RESUMO

O presente trabalho tem como pretensão analisar as atividades desenvolvidas pelos professores da educação de jovens e adultos na cidade do Rio de Janeiro, assim como a formação inicial (graduação) desses professores. O trabalho se iniciou com uma vasta revisão bibliográfica sobre educação, dando ênfase a educação de jovens e adultos no Brasil, desde a colonização até os dias atuais. Foram feitas entrevistas com professores da rede estadual de ensino da cidade do Rio de Janeiro, com objetivo de conhecer as principais dificuldades enfrentadas por esses na educação de jovens e adultos, e uma análise das matrizes curriculares das universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro a fim de conhecer a formação dos professores e se essas instituições oferecem em suas bases curriculares disciplinas específicas para educação de jovens e adultos como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciado.

PALAVRAS CHAVE: Educação, Ensino, Jovens e Adultos

ABSTRACT

This here presented work intends to analyze the activities of teachers in Young People and Adults Education in the city of Rio de Janeiro, as well as the educational basis of these same teachers. The work started with a vast bibliographic review about education, with emphasis in Young People and Adults Education in Brazil, since colonization times to the present days. Interviews were made with teachers of the state of Rio de Janeiro who teach in the city of Rio de Janeiro, targeting to know the main difficulties they face in the teaching of young people and adults. An analysis of the curricular matrix (contents) of the public universities in the city of Rio de Janeiro was also made, with the purpose of acknowledging teachers' formation and also, if these institutions offer specific subjects for the teaching of young people and adults as compulsory for their certification and licensing.

KEYWORD: Education, Teach, Youth and Adults

CURRICULUM DO INVESTIGADOR

- Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado Do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Licenciado em Geografia pelo Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM. Rio de Janeiro.
- Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação - atualmente ministrando aulas de Educação Física, para jovens e adultos, no Colégio Estadual Padre Bruno Trombetta (DIESP). Já atuou como Diretor Adjunto no Colégio Estadual Professor Alfredo Balthazar da Silveira.
- Agente Administrativo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo atividades no Laboratório de Programas de Culturas Populares e Folclore.
- Membro do Grupo de Trabalho Etnicorracial da DIESP (SEEDUC –RJ)
- Atuou, como Professor de Geografia no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Fundação Oswaldo Cruz (Peja, Polo II – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio).

ÍNDICE DE CONTEÚDO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
1.1 Problema	18
1.2 Objetivo Geral	18
1.3 Objetivos Específicos	18
1.4 Justificativas	19
CAPÍTULO II	
2.1 O que é Educação	21
2.2 História das Ideias Pedagógicas Segundo Moacir Gadotti	23
2.3 A Educação na América Latina e Caribe	34
2.4 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	40
2.4.1 A Educação no Brasil com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos	46
2.4.2 As Legislações Brasileiras e o Avanço da Educação de Jovens e Adultos	47
2.4.2.1 Período de 1824 a 1937	49
2.4.2.1.1 A Educação Nacional na Década de 30	52
2.4.2.2 A Constituição de 1946	55
2.4.2.3 A Constituição de 1967	56
2.4.2.4 A Constituição de 1988 e o Ensino de Jovens e Adultos	58
2.4.2.5 As Leis Infraconstitucionais Pós a Constituição de 1988	
2.5 As CONFINTEAs	61
2.6 A Situação Atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	66
2.7 A Formação do Professor da EJA	70
2.8 Perfil dos Alunos da EJA	83
	87

CAPÍTULO III

3.1 Projeto de Pesquisa	90
3.2 Caracterização das Escolas da Cidade do Rio de Janeiro	91
3.3 Caracterização das Universidades Públicas da Cidade do Rio de Janeiro	94
3.3.1 Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	95
3.3.2 Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro – UNIRIO	96
3.3.3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	96
3.4 A Pesquisa	97
3.4.1 Nas Universidades Públicas da cidade do Rio de Janeiro	97
3.4.2 Nas Escolas Estaduais da Cidade do Rio de Janeiro e a EJA	106

CAPÍTULO IV

Conclusão e Sugestões	123
-----------------------	-----

BIBLIOGRAFIA

127

ANEXOS

132

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1	Analfabetismo e Educação Primária Incompleta de 15 anos ou mais.	38
Quadro 2	UNESCO – Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Contextualização das CONFINTEAs anteriores a CONFINTEA VI	66
Quadro 3	UNESCO – Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Contextualização das CONFINTEAs anteriores a CONFINTEA VI	67
Quadro 4	Brasil: Evolução das matrículas em EJA por etapa (2001 – 2009)	70
Imagem 1	Matrícula no Ensino Básico de 9 anos	71
Quadro 5	Brasil – por Dependências Administrativas, segundo a Modalidade e a Etapa de Ensino – 2007	72
Quadro 6	Estabelecimentos e Matrículas de Educação Básica, segundo a Etapa e Modalidade, Brasil – 2008 e 2009	73
Quadro 7	Matriculados por Dependência Administrativa, segundo a Etapa e Modalidade de Ensino, Brasil – 2008 e 2009	74
Quadro 8	Número de Escolas, matrículas e percentual de alunos atendidos na Educação de jovens e Adultos, segundo a Dependência Existente na Escola – 2009	75
Quadro 9	Número de matrículas de Educação Básica por Etapas e modalidades de Ensino, segundo Dependência Administrativa – Brasil 2010	76
Quadro 10	Número de Escolas e Matrículas da Educação de Jovens e Adultos Brasil – 2007/2010	78
Quadro 11	Alfabetização das Pessoas de 15 anos ou mais.	80
Quadro 12	Matrícula inicial em cursos da EJA por dependências administrativas e nível de ensino nos regimes presenciais e semipresenciais.	80
Quadro 13	Região Metropolitana III	91

Quadro 14	Região Metropolitana IV	91
Quadro 15	Região Metropolitana VI	92
Quadro 16	Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas	92
Quadro 17	Cursos de Licenciatura da UERJ	97
Quadro 18	Cursos de Licenciatura da UFRJ	98
Quadro 19	Cursos de Licenciatura da UNIRIO	99
Imagem 2	Cursos nas Universidades Públicas da Cidade do Rio de Janeiro que Oferecem Disciplinas Específicas para EJA	101
Quadro 20	Cursos que Oferecem Disciplinas Específicas para EJA – UNIRIO	101
Imagem 3	UNIRIO e as Disciplinas Específicas para EJA nos Cursos de Licenciatura	102
Quadro 21	Cursos que Oferecem Disciplinas Específicas para EJA – UFRJ	102
Imagem 4	UFRJ e as Disciplinas Específicas para EJA nos cursos de Licenciatura	103
Quadro 22	Cursos que Oferecem Disciplinas Específicas para EJA – UERJ	103
Imagem 5	UERJ e as Disciplinas Específicas para EJA nos Cursos de Licenciatura	104
Quadro 23	Cronograma da Pesquisa de Campo nas Escolas	106
Imagem 6	Metropolitana III e as Escolas com EJA	106
Imagem 7	Metropolitana IV e as Escolas com EJA	107
Imagem 8	Metropolitana VI e as Escolas com EJA	108
Imagem 9	DIESP: Escolas que Atendem EJA	109
Quadro 24	Composição da Amostra por Gênero	110
Imagem 10	Composição dos Professores da EJA por Gênero	110
Quadro 25	Idade dos Entrevistados	111
Imagem 11	Amostra dos Professores da EJA por Idade	111
Quadro 26	Seguimento da Atuação na EJA	xv
Imagem 12	Seguimento da Atuação dos Professores da EJA	
Quadro 27	Tempo de Atuação no Magistério	113
Imagem 13	Tempo de Atuação no Magistério	113

Quadro 28	Local da Formação Inicial dos Entrevistados	115
Imagem 14	Lugar de Formação Inicial	116
Quadro 29	Teve na Formação Inicial Disciplina Específica para EJA	116
Imagem 15	Teve na Formação Inicial Disciplina Específica para EJA	117
Quadro 30	Fez ou Faz Especialização em EJA	117
Imagem 16	Fez ou Faz Especialização em EJA	118
Quadro 31	Maiores Dificuldades Encontradas na prática Profissional da EJA	120
Quadro 32	Proposta Para Formação dos Futuros Professores da EJA	121

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar o desenvolvimento da educação de jovens e adultos na Cidade do Rio de Janeiro, assim como a formação dos professores dessa modalidade de ensino.

O trabalho se inicia com uma vasta revisão bibliográfica sobre educação de modo geral; a educação no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, com dados estatísticos mostrando a evolução da mesma e a educação de jovens e adultos no Brasil.

O referido estudo tem como objetivo levantar as maiores dificuldades encontradas pelos professores da educação de jovens e adultos da Cidade do Rio de Janeiro, desde a formação inicial (graduação) até o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

A pesquisa será desenvolvida com os professores da rede pública estadual da cidade do rio de Janeiro, por esta possuir a maior aglomeração de turmas da modalidade de jovens e adultos na cidade.

Para tanto será realizado uma pesquisa de campo, através de um questionário entregue aos professores da rede publica estadual das escolas da Cidade do Rio de Janeiro e um levantamento das matrizes curriculares nas universidades públicas da mesma cidade.

Através desse levantamento pode-se destacar os principais problemas enfrentados pelos professores da educação de jovens e adultos na Cidade do Rio de Janeiro, assim como mostrar como as universidades públicas dessa cidade tem preparados os futuros professores para atuação nessa modalidade de ensino.

Não é propósito desse trabalho solucionar os problemas da educação de jovens e adultos na Cidade do Rio de Janeiro, mas sim de mostrar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e sugerir melhorias para o bom desempenho dos alunos, tornando-se um ensino de melhor qualidade. Também a tentativa de melhorar a formação dos professores

da educação de jovens e adultos com uma qualidade melhor nos cursos de formação de professores, ou seja licenciaturas.

Este estudo utilizou o procedimento metodológico típico de coletas e análise de dados a fim de reunir maiores informações sobre o assunto para posteriormente agrupá-las para maior compreensão do objeto de estudo.

Dessa forma ao final do trabalho será possível perceber essas dificuldades e se necessário apontar sugestões para melhoria da qualidade da formação dos professores assim como a melhoria da qualidade do ensino nessa modalidade de ensino.

Para Pinto (2010, p. 84) a escolarização infantil não se pode fazer sem a simultânea campanha de alfabetização e educação de adultos.

CAPÍTULO I

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Problema

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda não é reconhecida como uma modalidade educativa onde se precisa de profissionais adequados a essa modalidade. Se no momento atual a formação de professores para a EJA representa avanços, ainda fica muito longe do ideal. Pergunta-se então: os professores estão capacitados a trabalhar com essa modalidade de ensino? As Universidades, em seus currículos, proporcionam nos cursos de licenciatura, disciplinas específicas para o ensino da EJA? Como a Educação de Jovens e Adultos vem desafiando o atual modelo de formação inicial dos futuros educadores?

1.2 Objetivo geral

Fazer um levantamento dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições Públicas de Ensino Superior da Cidade do Rio de Janeiro analisando os currículos, identificando disciplinas específicas para a EJA, conteúdos, necessidades dessa modalidade de ensino. Verificar junto aos docentes da EJA a adequação da sua formação acadêmica à sua prática profissional e propor, se necessário, melhorias na formação inicial dos professores para essa modalidade de ensino.

1.3 Objetivos Específicos

- Fazer um levantamento dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições públicas de Ensino Superior da Cidade do Rio de Janeiro.

- Analisar os currículos de licenciatura identificando disciplinas específicas para a Educação de Jovens e Adultos.
- Identificar os principais problemas enfrentados pelos professores da rede estadual da Cidade do Rio de Janeiro do Ensino de Jovens e Adultos em sala de aula.
- Verificar junto aos docentes da Educação de Jovens e Adultos a adequação da sua formação acadêmica à sua prática profissional.
- Propor, se necessário, melhorias na formação inicial dos professores para essa modalidade de ensino.

1.4 Justificativas

Somente em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 5692/71) se contemplou o caráter supletivo da EJA, porém não estava adequado a atender a todas as modalidades da Educação de Jovens e Adultos.

Com a nova LDB nº 9394/96 em seus artigos 37 e 38, é que se passa a contemplar todas as modalidades da EJA se adequando as exigências sociais. Dentre essas exigências podemos citar a redução da idade mínima que passou a ser de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Depois de aproximadamente 80 anos (depois da divulgação da pesquisa do IBGE, em 1910) desatrelou-se o ensino profissionalizante da EJA e criou-se um capítulo único, capítulo 07, para modalidade de Jovens e Adultos, onde se defende o uso de uma didática apropriada as características do corpo discente, a partir das suas experiências de vida e trabalho, proporcionando alcançar os objetivos desejados.

Porém, hoje se vê são profissionais trabalhando na Educação de Jovens e Adultos sem a qualificação necessária para essa modalidade de ensino.

O que acontece é que os professores da EJA, que na sua formação inicial (graduação) foram especializados no Ensino Regular (crianças e adolescentes), adequar os métodos e conteúdos para os jovens e adultos. Isso faz com que o ensino para jovens e adultos fique muito a desejar.

Hoje no Brasil o que se tem é formação continuada, ou pós-graduação para adaptar esses professores a essa modalidade de ensino. Com isso ainda existe muita defasagem no conteúdo e uma metodologia inadequada para esta clientela de alunos que já possuem toda uma experiência de vida e até mesmo uma profissão.

É importante que as universidades adéquem seus currículos, nos cursos de licenciatura, objetivando qualificar professores a trabalharem também na Educação de Jovens e Adultos com uma metodologia adequada e também uma didática apropriada para essa modalidade de ensino.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 – O que é Educação

Segundo Cotrim (1987, p. 37) a palavra educação, em termos etimológicos, tem em sua origem dois verbos latinos:

- Educare: tem o significado de alimentar: transmitir informação a alguém.
- Educere: tem o significado de extrair, desabrochar, desenvolver algo que está no indivíduo.

Continua Cotrim (1987) sobre o significado de educação:

Assim, como escreveu Walter Garcia, “o conceito de educação já encerra, nas suas origens, uma contradição, na medida em que abriga, sob uma mesma raiz, sentidos diversos. O sentido de **educare** transmite ideia de algo externo que se acrescentou ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para os seu desenvolvimento. Já o sentido de **educere** sugere a libertação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona”. (COTRIM, 1987, p. 37).

A educação está em todos os lugares, assim pode-se dizer que existe um único modelo de educação. A educação é algo tão abrangente que podemos relacioná-la as relações humanas. Pode-se confirmar isso com a afirmação de Brandão (1985) que diz:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7)

A partir dessa afirmativa constata-se que a educação está além da escola, ela pode estar em qualquer lugar onde haja uma pequena organização social, não importa o modo de cultural das pessoas ali inseridas.

A todo instante existe envolvimento com a educação, realizando atos de aprendizagem e ensino, seja em casa, na escola, no trabalho, na igreja, ou até mesmo na rua, é pela educação que se desenvolve a capacidade e a potencialidade para o saber e para o aprender.

A educação não pode ser um ponto de chegada, mas sim o processo onde está presente a dinamicidade das ações e relações entre os grupos de cada sociedade, o que faz desse processo um mecanismo que pode produzir transformações sociais, mas que também pode, e geralmente acontece, reforçar e manter a sociedade ali existente.

Segundo Luckesi (2001) em todas as dimensões da vida humana existem processos educacionais:

A educação é um típico 'que-fazer' humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. (LUCKESI, 2001, p. 30).

Luckesi ainda mostra que as ações humanas se caracterizam por serem "instrumentos" para a "manutenção ou transformação social". Isso mostra que a educação pode ajudar a constituir e ou moldar uma sociedade.

Para uma sociedade chegar ao que é aconteceram vários processos educativos, Para Brandão (1985) a sociedade se educou para isso. "A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. É esta a sua força" (BRANDÃO, 1985, p. 11).

Gadotti (1984, p. 75), em uma afirmação gramscianiana, que "Cada classe tem os seus intelectuais, o seus ideólogos, os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por grau e por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional". São esses personagens que vão recriar as ideologias das classes a qual estão inseridos.

Seguindo esse pensamento pode-se citar também Freire (1987, p.13) onde ele afirma que: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Sendo assim é afirmativo dizer que as ações educacionais ocorrem em processo e que a educação é algo dinâmico a qual se renova constantemente.

2.2 – História das Ideias Pedagógicas Segundo Moacir Gadotti

A educação é uma prática, é o resultado de uma longa história, praticamente tão antiga quanto à história da humanidade.

A pedagogia como se conhece, um saber construído a partir da elaboração práticas e abstratas, só se constrói com o surgimento das primeiras grandes civilizações e principalmente da escrita. É o que se entende com os escritos do grande mestre Moacir Gadotti.

Para Gadotti (2004) a prática da educação começa anteriormente ao pensamento pedagógico.

O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos. (GADOTTI, 2004, p.21).

Segundo o autor no Oriente valorizou principalmente valores relacionados a tradição, da não violência, da meditação e diz que a educação primitiva se ligava sobretudo à religião. Até hoje, afirma Gadotti (2004, p.21), esse pensamento não desapareceu inteiramente. Evoluiu, transformou-se, mas guarda ainda grande atualidade e mantém seguidores.

A educação primitiva era essencialmente prática, marcada pelos rituais de iniciação. Além disso, fundamentava-se pela visão *animista*: acreditava-se que todas as coisas – pedras, árvores, animais – possuíam uma alma semelhante à do homem. Espontânea, natural, não intencional, a educação baseava-se na imitação e na oralidade, limitava-se ao imediato. Outra característica dessa visão é o *totemismo* religioso, concepção de mundo que toma qualquer ser – homem, animal, planta ou fenômeno natural – como sobrenatural e criador do grupo. O agrupamento social que adora o mesmo totem recebe o nome de clã. (GADOTTI, 2004, p. 21).

Referenciando que a educação na antiguidade, essa era baseada na tradição e na religião. Gadotti (2004) diz que:

A doutrina pedagógica mais antiga é o *taoísmo* que é uma espécie de *panteísmo*, cujos princípios recomendam uma vida tranquila, pacífica, sossegada, quieta. Baseando-se no taoísmo, CONFÚCIO (551-479 a.C.) criou um sistema moral que exaltava a tradição e o culto aos mortos. (GADOTTI, 2004, p. 22).

O confucionismo foi transformado naquela época na religião do Estado e se sustentou até a Revolução Cultural, no século XX, promovido na China. Segundo Gadotti (2004) criou-se um sistema de exames baseados no ensino dogmático e na memorização.

Gadotti ainda afirma que:

Esse memorismo fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade, hoje exaltadas pela pedagogia. A educação chinesa tradicional visava reproduzir o sistema de hierarquia, obediência e subserviência ao poder dos mandarins. GADOTTI, 2004, p. 22).

Seguindo esse mesmo conceito de educação e religião ainda pode-se falar da educação hinduísta que tendia para reprodução e contemplação das castas, conforme afirma Gadotti (2004).

A educação *hinduísta* também tendia para a contemplação e para a reprodução das castas – classes hereditárias –, exaltando o espírito e repudiando o corpo. Os párias e as mulheres não tinham acesso à educação. GADOTTI, 2004, p. 22).

Os egípcios foram os primeiros a se conscientizarem da importância de ensinar e aprender, porém pouco se sabe sobre a sua história de educação. As suas escolas funcionavam como templos e em algumas casas. Os egípcios aprendiam por meio de transcrições de hinos, dos livros sagrados, entre outros. Juntamente com a escrita ensinavam aritmética, complicados problemas de

geometria associado à agrimensura, conhecimento de botânica, zoologia, mineralogia e geografia.

Para Gadotti, deve-se muito aos egípcios no que se refere a educação.

Os egípcios foram os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar. Devemos a eles o uso prático das bibliotecas. Criaram casas de instrução onde ensinavam a leitura, a escrita, a história dos cultos, a astronomia, a música e a medicina. Poucas informações desse período foram preservadas. (GADOTTI, 2004, p. 22).

O povo hebreu foi o que mais conservou a sua história, com isso o mundo pode aproveitar-se de vários aspectos ligados a educação. A educação hebraica, conforme nos explica Gadotti (2004), era rígida e desde a infância pregava o temor a Deus e o seu método era o da repetição.

Foram os hebreus que mais conservaram as informações sobre sua história. Por isso, legaram ao mundo um conjunto de doutrinas, tradições, cerimônias religiosas e preceitos que ainda hoje são seguidos. A educação hebraica era rígida, minuciosa, desde a infância; pregava o temor a Deus e a obediência aos pais. O método que utilizava era de repetição e a revisão: o catecismo. Foi principalmente através do *cristianismo* que os métodos educacionais dos hebreus influenciaram a cultura ocidental. (GADOTTI, 2004, p. 22).

A educação primitiva, segundo Gadotti (2004), era muito semelhante entre os povos. Foi marcada pela tradição e pelo culto aos velhos. O autor ainda afirma que:

(...) esse tradicionalismo pedagógico, porém, é orientado por tendências religiosas diferentes: o panteísmo, do extremo oriente, o teocratismo hebreu, o misticismo hindu, o magicismo babilônico. (GADOTTI, 2004, p. 22).

Em relação ao acesso a educação na comunidade primitiva, Gadotti (2004) afirma que:

Na *comunidade primitiva* a educação era confiada a toda comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nada, nadava. A escola era a idéia. (GADOTTI, 2004, p. 23).

Roma e Grécia eram sociedades escravistas, com isso o trabalho manual era desvalorizado. Já o intelecto era mero privilégio dos aristocratas. Com isso os educadores buscaram a formação de um homem racional capaz de pensar e se expressar corretamente e de forma convincente.

Segundo Gadotti (2004) seus estudos são essencialmente humanistas como aquela cultura geral que transcende os interesses locais e nacionais.

Continua Gadotti (2004):

Os romanos queriam universalizar a sua *humanitas*, o que acabaram por conseguir através do cristianismo. A *humanitas* era dada na escola do “gramático”, que seguia as seguintes fases:

- ditado de um fragmento do texto, a título de exercício ortográfico;
- memorização do fragmento;
- tradução do verso em prosa e vice-versa;
- Expressão de uma mesma idéia em diversas construções;
- análise das palavras e frases;
- composição literária.

Assim se instruíam as elites romanas. Os escravos, sem nenhuma instrução e ainda mais numerosos do que na Grécia, eram tratados como objetos. Sobre eles recaía toda a *produção material da existência das elites*. A sociedade era composta de grandes proprietários – os patrícios, que monopolizavam o poder – e de plebeus – pequenos proprietários que, apesar de serem livres (ao contrário dos escravos), eram excluídos do poder. GADOTTI, 2004, p. 42).

Ainda sobre a educação romana Gadotti (2004) afirma que:

A educação romana era *utilitária e militarista*, organizada pela disciplina e justiça. Começava pela fidelidade administrativa: educação para a pátria, paz só com vitória e escravidão aos vencidos. Aos rebeldes, a pena capital. (GADOTTI, 2004, p. 44).

Na educação medieval, Cristo foi um grande educador, ele era popular e bem sucedido. Essa educação acontece, segundo Gadotti (2004, p. 51), de acordo com os grandes acontecimentos da época, entre eles a *pregação apostólica* no século I depois de Cristo.

Gadotti ainda afirma que:

A patrística, que ocorreu do século I ao VII depois de Cristo, conciliou a fé cristã com as doutrinas greco-romanas e difundiu escolas catequéticas por todo o império. Ao mesmo tempo, a *educação monacal* conservou a tradição e a cultura antiga. Os copistas reproduziam as obras clássicas nos conventos. Nos séculos seguintes, surgiu a *centralização do ensino* por parte do Estado Cristão. A partir de Constantino (século IV), o Império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola torna-se o *aparelho ideológico do Estado*.

Surge um novo tipo histórico de educação=, uma nova visão do mundo e da vida. As culturas precedentes, fundadas no heroísmo, no aristocratismo, na existência terrena, foram substituídas pelo poder de Cristo, critério de vida e de verdade. “eu sou o caminho, a verdade, a vida... Todo o poder me foi dado”. (GADOTTI, 2004, p.52).

Nos séculos XV e XVII aconteceram várias mudanças significativas, aconteceu a queda do modo de produção feudal. Em relação a educação também aconteceram mudanças significativas, o que era ensinado deixou de ser usado, alguns filósofos se destaram pelas suas descobertas na área de educação, fazendo uma nova ordenação nas ciências.

Para Gadotti (2004) o pensamento moderno caracterizava-se pelo realismo. E afirma que:

A pedagogia realista insurgiu-se contra o *feudalismo humanista* pregando a superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior, a supremacia das coisas sobre as palavras. Desenvolveu a paixão pela razão (Descartes) e o estudo da natureza (Bacon). De humanista, a educação torna-se científica. O conhecimento só possuía valor quando preparava para a vida e para a ação. (GADOTTI, 2004, p. 78).

O iluminismo, que se iniciou a partir do século XVII, se fortaleceu com a Revolução Francesa. Nessa época se buscava as liberdades individuais, contra a escuridão da igreja e opressão dos governantes.

No auge do iluminismo foi inaugurada por Jean Jacques Rousseau, uma nova fase da educação. Pela primeira vez a educação torna-se obrigatória, se fazendo as primeiras escolas públicas, é verdade que ainda uma escola burguesa, mas gratuita e para todos, porém ainda elitista. Isso acontece

devido as reivindicações das camadas populares, conforme afirma Gadotti (2004):

O século XVIII é político pedagógico por excelência. As camadas populares reivindicam ostensivamente mais saber e educação pública. Pela primeira vez um Estado intitui a obrigatoriedade escolar (Prússia, 1717). Cresce, sobretudo na Alemanha, a intervenção do Estado na educação, criando Escolas normais, princípios e planos que desembocam na grande *revolução pedagógica nacional* francesa do final do século. Nunca anteriormente se havia discutido tanto a formação do cidadão através das escolas como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patrótica inspirada nos princípios da democracia, uma *educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos* tem início com ela a idéia da *unificação do ensino público em todos os graus*. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade. (GADOTTI, 2004, p 88).

A concepção burguesa de educação se consolidou no pensamento pedagógico positivista que se forma a partir do final do século XVII. Nessa época o seu maior expoente foi Augusto Comte (1798-1857), que teve como sua principal obra o “Curso de filosofia positiva”, publicado em 1830 e 1842.

Segundo Gadotti (2004) Herbert Spencer seguiu os passos de Comte deixando de lado a concepção religiosa e valorizou o princípio da *formação científica na educação*.

Seguindo Comte, HERBERT SPENCER (1820-1903) deixou de lado a concepção religiosa do mestre e valorizou o princípio da *formação científica da educação*. Buscou saber que conhecimento realmente contava para os indivíduos se desenvolverem. E concluiu que os conhecimentos adquiridos na escola necessitavam, antes de mais nada, possibilitar uma vida melhor, com relação a saúde, ao trabalho, a família, para sociedade em geral. (GADOTTI, 2004, p.109).

Continua Gadotti (2004).

Essa tendência científica na educação continuava o movimento sensorialista dos dois séculos anteriores. Mas, na prática, a introdução das ciências no currículo escolar ocorreu muito vagarosamente, resistindo a dominação da filosofia, da teologia e das línguas clássicas.

A tendência científica ganhou força na educação com o desenvolvimento da *sociologia* em geral e da *sociologia da educação*. Afinal, o positivismo negava a especificidade metodológica das ciências sociais em relação às ciências naturais, identificando-as. Essa identificação será criticada pelo marxismo. (GADOTTI, 2004, p. 109).

Seguindo o caminho da sociologia da educação não se pode deixar de citar Durkheim, que considerava a educação como imagem e reflexo da sociedade.

Um dos principais expoentes na sociologia da educação positivista foi ÉMILE DURKHEIM (1858 -1917). Ele considerava a educação como imagem e reflexo da sociedade. A educação é um fato fundamentalmente, social dizia ele. Assim, a *pedagogia* seria uma *teoria da prática social*. (GADOTTI, 2004, p.109).

Continua Gadotti se referindo a Durkheim:

Durkheim é o verdadeiro mestre da sociologia positivista moderna. Em sua obra *Regras do método sociológico* afirma que a primeira e mais fundamental regra é considerar os fatos sociais como coisas. Para ele, a sociedade se comparava a um animal: possuíam um sistema de órgãos diferentes onde cada um desempenhava um papel específico. Alguns órgãos seriam naturalmente mais privilegiados do que outros. Esse privilégio, por ser natural, representaria um fenômeno normal, como em todo organismo vivo onde predomina a lei da sobrevivência dos mais aptos (evolucionismo) e a luta pela vida, em nada modificável. (GADOTTI, 2004, p. 109).

A concepção socialista da educação surgiu ao meio de movimentos populares pela democratização do ensino. Essa concepção fazia oposição à concepção burguesa de educação, propondo uma educação igual para todos. Reivindicavam uma escola pública única e acusavam a burguesia, que dominavam a educação, de se opor aos interesses do povo a aceitar o seu estado de miséria.

Segundo Gadotti (2004, p.119) as ideias socialistas de educação não são recentes. Todavia, por não atenderem aos interesses dominantes, tem sido muitas vezes relegadas a um plano inferior.

Marx e Engels anunciaram os princípios de uma educação pública socialista, porém jamais fizeram uma análise sistemática da escola e da educação.

Os princípios de uma educação pública socialista foram enunciados por MARX (1818-1883) e ENGELS (1820-1895) e desenvolvidos, entre outros, por VLADIMIR ILICHLÉNIN (1870-1924) e E. Pistrak. Marx e Engels nunca realizaram uma análise sistemática da escola e da educação. Suas ideias a esse respeito encontram-se disseminadas ao longo de vários de seus trabalhos. A problemática educativa foi colocada de modo ocasional, fragmentário, mas sempre no contexto da crítica as relações sociais e das linhas mestras de sua modificação. (GADOTTI, 2004, p. 120).

Marx e Engels defendiam a educação para todas as crianças, pública e gratuita, conforme cita Gadotti (2004).

Marx e Engels, em seu *Manifesto do partido comunista*, escrito entre 1847 e 1848, defendem a *educação pública e gratuita para todas as crianças* buscada nos seguintes princípios:

- 1º) da eliminação do trabalho delas na fábrica;
- 2º) da associação entre educação e produção material;
- 3º) da educação politécnica que levava a formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos;
- 4º) da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e da articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer. (GADOTTI, 2004. p.121).

A Escola Nova, que já vinha se formando desde a Escola Alegre, se concretiza somente no século XX e representava o mais novo movimento de educação após o surgimento da escola pública burguesa. Sua teoria dizia que a educação deveria ser investigadora da mudança social e ao mesmo tempo se transformasse, pois a sociedade estava em mudanças.

A Escola nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. a ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se transformando desde a “Escola Alegre” de VITORINO DE FELTRE (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores. (GADOTTI, 2004, p. 142).

Segundo Gadotti (2004) esta prática escolanovista foi disseminada em todas as parte do mundo, como fruto de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança.

Gadoti (2004, p. 142) continua: A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse investigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança.

Bogdan Suchodolski, segundo Gadotti (2004), dividiu as manifestações pedagógicas em: a pedagogia da essência e as pedagogias da existência.

BOGDAN SUCHODOLSKI (1907-1992), em sua obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, dividiu as manifestações pedagógicas surgidas desde a Antiguidade até os nosso dias em duas grandes corrente: as *pedagogias da essência* e as *pedagogias da existência*. (GADOTTI, 2004, p. 158).

A pedagogia da essência teve início com Platão e foi desenvolvida pelo cristianismo. Essa pedagogia busca o que é empírico no homem e transforma para educação como ação que irá desenvolver o indivíduo, definindo a sua essência verdadeira.

Quanto à filosofia existencialista Gadotti (2004) afirma que:

A filosofia existencialista provocou um grande movimento de renovação da educação. A tarefa da educação, para a filosofia existencial, consiste em afirmar a existência concreta da criança, aqui e agora. A existência do ser humano não é igual à de outra coisa qualquer. Sua existência está sempre sendo, se formando, não é estática. O home precisa decidir-se, comprometer-se, escolher; precisa encontrar-se com o outro. (GADOTTI, 2004, p. 160).

Gadotti (2004) resume com muitas propriedades a pedagogia da essência e a pedagogia da existência:

(...) a pedagogia da essência propões um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da humanidade; a pedagogia da existência, a

organização e a satisfação das necessidades atuais da criança através do conhecimento e da ação. (GADOTTI, 2004, p. 159)

Segundo Gadotti (2004) a crítica à escola tradicional efetuada pelo movimento da escola nova e o pensamento pedagógico existencial culminaram com a pedagogia antiautoritária. O autor ainda afirma que essa crítica partiu tanto dos liberais quanto dos marxistas, que afirmavam a liberdade como princípio e objetivo da educação.

Para Gadotti (2004) teve como um de seus inspiradores Sigmund Freud, embora ele não possa ser considerado um pedagogo.

O movimento antiautoritário teve em SIGMUND FREUD (1856-1939) um de seus inspiradores. Embora ele não possa ser considerado um pedagogo, teve grande influência na educação. O pai da *psicanálise*, ao descobrir o fenômeno da transferência, importante para relação professor-aluno, e ao evidenciar a prática repressiva da sociedade e da escola em relação a sexualidade, influenciou progressivamente a mentalidade dos educadores. (GADOTTI, 2004, p.173).

Continua Gadotti (2004) sobre Freud:

A educação, segundo Freud, representa um processo, cuja intenção coletiva é “modelar” as crianças de acordo com os valores dos que vão morrer; é o agente transmissor do *princípio da realidade* frente ao *princípio do prazer*. Dessa forma, a educação obriga a criança a renunciar a impulsos e tendências naturais, acomodando o desenvolvimento de seu *ego*, às exigências morais e culturais do *superego*, exterior e repressivo. A *psicanálise* sugere uma prática educativa não repressiva e respeitadora da criança. (GADOTTI, 2004, p. 173 e 174).

Não é possível deixar de citar Gérard Mendel, que segundo Gadotti (2004), com base nas tóricas de Freud, começou estudos sobre a autoridade e seus mecanismos de imposição, tendo como destaque a autoridade paterna.

Mendel propõe a abertura da escola para políticas e também a tomada do local para concentração do poder dos jovens com a finalidade de confrontar com o autoritarismo das instituições.

Após as duas grandes guerras mundiais, os fenomenologistas se questionavam sobre o que poderia estar acontecendo de errado com a educação.

O movimento pela Escola Nova fez a crítica dos métodos tradicionais da educação. O marxismo e o positivismo, a seu modo, também fizeram a crítica da educação enquanto pensamento antiautoritário. Os existencialistas e fenomenologistas, sob impacto de duas guerras mundiais, perguntavam-se o que estava errado na educação para formar homens que chegavam a se odiar tanto. O *otimismo pedagógico* do começo do século não resistiu a tanta violência. (GADOTTI, 2004, p.187).

Gadotti (2004) afirma que a partir da segunda metade do século a crítica à educação e à escola se acentuou. O otimismo foi substituído por uma crítica radical.

Ainda falando sobre as críticas a educação Gadotti cita que:

Entre os maiores críticos encontramos o filósofo francês Louis Althusser (*Os aparelhos ideológicos do Estado – 1969*), e os sociólogos, também franceses, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (*La Réproduction – 1970*), Claude Baudelot e Roger Establet (*L'école capitaliste en France – 1971*). As obras desses autores tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro da década de 70. Elas demonstraram sobretudo o quanto a educação reproduz a sociedade, daí serem frequentemente chamados crítico-reprodutivistas. Podemos dizer que esses autores formularam as seguintes teorias (críticas) da educação: Althusser, a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico*; Bourdieu e Passeron, a *teoria da escola enquanto violência simbólica* e Baudelot e Establet, a *teoria da escola dualista*.(GADOTTI, 2004, p. 187 e 188).

Referindo-se a educação popular e a educação de jovens e adultos Gadotti (2004) sugere que:

No campo da educação popular e da educação de adultos é extremamente significativa a obra do educador MYLES HORTON (1905-1990). Por mais de cinquenta anos, persistiu em sua prática da educação, pela qual foi preso, apanhou e foi injuriado por racistas e governantes. Fundou em 1932 a Highlander Folk School, nas montanhas dos Apalaches, para a formação de jovens e adultos trabalhadores. Essa escola, mais tarde transformada em centro de pesquisas, teve grande importância nas décadas de 50 e 60 na luta pelos direitos civis. O processo educacional de Highlander se baseava na cultura dos grupos que a frequentavam: história oral, canções, dramas,

danças, com objetivo de aumentar a confiança e a determinação. Em 1917, encontrou-se com Paulo Freire em Chicago numa conferência sobre escolas alternativas e puderam verificar o quanto, por caminhos diversos, haviam andado na mesma direção. No ano da morte Horton (1990), saía um livro de ambos contando suas experiências com o título: *We Make the walking* (Fazemos o caminho caminhando). (GADOTTI, 2004, p. 194).

Essas foram as histórias da educação universal, que foram desenvolvidas mais na Europa e nos países do chamado desenvolvidos. No próximo item será visto a educação no mundo subdesenvolvido da América Latina e Caribe.

2.3 – A Educação na América Latina e Caribe

A América Latina é conhecida como os países que compõem a América Central, a América do Sul e o México, ou seja, são quase todos os países do Continente Americano com exceção dos Estados Unidos e Canadá, ambos pertencentes a América do Norte, juntamente com o México.

Esses países, ao longo do século XX, obtiveram uma preponderância maior em sua população de jovens. Isso se deu em uma transição demográfica da região, onde a redução da mortalidade, juntamente com a elevada taxa de natalidade, aumentou muito as suas populações. No final do milênio houve uma diminuição na taxa de natalidade e um avanço no papel das mulheres na sociedade e na família, influenciada pela expectativa de vida das pessoas, o que fez mudar o perfil da população elevando o predomínio de adultos na maioria dos países dessa região.

Outro fenômeno que ocorreu nessa região foi o cercamento dos campos, ou seja, as pessoas deixando o campo e indo viver nas cidades, isso ocasionou um grande impacto nas políticas sociais em geral e em especial nas políticas educacionais.

Com o objetivo de melhorar as políticas educacionais da América Latina, em novembro de 2002, a UNESCO convocou os ministros de educação dos países para a Primeira Reunião Intergovernamental, na Cidade de Havana,

para aprovarem o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC – sigla em espanhol).

O relatório da UNESCO (2004, p. 13 e 14) explica o que é o PRELAC:

PRELAC constitui um projeto estratégico orientado a fortalecer e complementar o Plano de Ação de Educação Para Todos, que tem como finalidade “promover mudanças nas políticas educacionais, a partir da transformação dos paradigmas educacionais vigentes, para assegurar aprendizagens de qualidade, que levam ao desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida”. Este projeto aprovado propõe “estimular mudanças substantivas nas políticas públicas, para tornar efetiva a proposta da Educação Para Todos e atender, assim, às demandas de desenvolvimento humano da região no século XXI”. Para levar a cabo uma ação conjunta dos países da região, o PRELAC estabelece cinco focos estratégicos, através dos quais os países, e a região como um todo, vão canalizar seus esforços para atingir os objetivos de EPT:

1. os conteúdos e práticas da educação para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos,
2. os docentes e fortalecimento de seu protagonismo na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos,
3. a cultura das escolas e para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação,
4. a gestão e a flexibilização dos sistemas educacionais para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida, e
5. a responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados. (disponível em <http://unesdoc.unesco.org>).

Os países da América Latina conseguiram bons progressos em relação aos objetivos da PRELAC, mas ainda segundo a UNESCO (2004, p. 16, 17 e 18) ainda falta muita a ser feito.

1. Em geral, a região apresenta claros sinais de progresso em direção aos objetivos propostos, mas ainda há muito a fazer. Por exemplo, os incrementos sustentados no acesso à educação, principalmente no nível primário, não garantem a conclusão dos estudos nem tampouco níveis adequados de sucesso acadêmico ou qualidade da educação que se oferece. Assim, é importante levar em conta as grandes desigualdades econômicas e sociais que afetam a região para entender alguns dos fossos no sistema educacional.

2. Do ponto de vista da **educação pré-primária**, metade das crianças com idade para frequentá-la não estão sendo atendidas nesse nível. A heterogeneidade entre países determina grandes diferenças, com um leque de variação entre 97% e 21%. Dos 19 países latino-americanos, 12 apresentam taxas inferiores a 50%, e seis inferiores a 40%. No entanto, apesar dos baixos valores das taxas líquidas de matrícula, não existem diferenças entre sexos em termos de acesso. Os índices de paridade encontrados estabelecem uma clara tendência de igualdade de oportunidades nesse nível educacional, o que é um bom ponto de partida para a futura trajetória escolar em relação à igualdade entre meninos e meninas. O maior obstáculo encontrado com relação ao objetivo de cuidado e educação da primeira infância é a ausência de informação específica sobre todos os aspectos relacionados com o tema, principalmente com relação à população da primeira faixa etária, entre 0 e 2 anos, assim como informação desagregada por área geográfica, níveis de ingresso, origem étnica e outros, para poder assegurar que a educação chegue às crianças mais vulneráveis e desfavorecidas como propõe o objetivo do Educação Para Todos.

3. Por outro lado, a importância que os países da região outorgam à educação básica, desde a implementação de novas leis educacionais até o aumento dos recursos destinados a ela, coloca a **educação primária** numa situação vantajosa em termos de acesso e matrícula. Quase todos os países superaram a barreira dos 90% de frequência ou acesso ao nível, ou estão muito próximos de alcançá-la. Mas a conclusão dos estudos nesse nível continua sendo uma meta por atingir. Os percentuais de população entre 15 e 24 anos de idade com seis anos ou mais de escolaridade estão longe de mostrar uma realidade otimista com relação à possibilidade de atingir esse objetivo em todos os países latino-americanos. Valores entre 50% e 60% em alguns países e acima de 95% em outros estabelecem notáveis disparidades. A realidade no interior dos países não é mais homogênea. Nas zonas rurais de sete deles, esses percentuais não ultrapassam 60%. Assim, em seis dos 11 países sobre os quais se dispõe de informação, as crianças com idades compreendidas entre a idade oficial de ingresso na educação primária e os 15 anos não chegam, em média, a aprovar nos cinco graus do nível primário. Estas dificuldades em alcançar a conclusão da educação primária são resultado das ineficiências próprias dos sistemas educacionais latino-americanos. As taxas de sobre-idade, consequência de todas as condições de ineficiência presentes, superam os 30% em cinco dos 17 países analisados, chegando quase a 70% num deles.

4. Do ponto de vista da **educação secundária**, só cinco países latino-americanos superam os 70% na taxa líquida de matrícula. Dois deles não alcançam os 40%. Estes níveis de escolarização impõem sérias dificuldades no ponto de partida para conseguir uma alta taxa de conclusão da educação

secundária. Em relação ao percentual de população entre 15 e 24 anos de idade com dez ou mais anos de escolarização, nenhum país, entre os 18 sobre os quais há informação, supera os 70%, sendo que três deles estão abaixo dos 20%.

5. As taxas de **analfabetismo** para a população acima de 15 anos de idade tampouco são alentadoras em alguns países da região. Três países apresentam taxas superiores a 20% e necessitam esforços adicionais para conseguir melhorar sua situação. Por outro lado, o percentual de população entre 15 e 24 anos de idade com até cinco anos de escolaridade, equivalente ao analfabetismo funcional, supera os 30% em quatro países da região. Do ponto de vista da igualdade dos sexos, dos 36 milhões de analfabetos da região, 56% são mulheres. Mas em sete países da região, todos com grande concentração de população indígena, mais de 65% da população analfabeta é feminina.

6. Por sua vez, o rendimento educacional em Linguagem e Matemática mostra um panorama de **qualidade da educação** que precisa ser melhorado. Segundo o primeiro estudo do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE, sigla do espanhol), o rendimento dos alunos de terceiro e quarto graus é baixo, principalmente nas zonas rurais. Com exceção de um país, a maioria dos alunos tem dificuldades para entender porquê e para quê se diz o que se diz, e tem pouca capacidade para resolver problemas matemáticos simples da vida cotidiana. Adicionalmente, a maioria dos países não consegue alcançar, em Linguagem, o valor de referência de alunos no nível de desempenho médio e alto, enquanto que, em Matemática, só um país alcança essas cotas nos dois níveis de desempenho restantes. Por outro lado, os alunos com 15 anos de idade nos países que participaram no programa de avaliação da OCDE/UNESCO não apenas se colocaram muito abaixo da média dos países membros dessa entidade, mas também mostraram uma situação muito crítica para a região, na qual estão em cheque as aptidões desenvolvidas pelos alunos; num dos países, por exemplo, 80% deles não superou o nível de desempenho mais baixo do estudo.

7. As **desigualdades dos sexos** na América Latina mostram, em geral, vantagens das mulheres sobre os homens. As maiores diferenças ocorrem nas taxas de matrícula de educação secundária, no percentual de população entre 15 e 24 anos de idade com dez ou mais anos de escolaridade e nos sucessos acadêmicos dos alunos. No entanto, é importante notar que, assim como no caso do analfabetismo, nos países onde há uma grande concentração de população indígena as desigualdades com desvantagem para as mulheres estão presentes em quase todas as dimensões analisadas.

8. Além da eliminação das disparidades entre os sexos, os objetivos de Dakar também propõem eliminar as **desigualdades presentes no sistema educacional em relação às crianças mais vulneráveis**. Considerando os

níveis de desigualdade presentes na região latino-americana, o Plano de Ação das Américas de Educação Para Todos, adotado em Santo Domingo, refere-se expressamente à atenção a populações em situação de vulnerabilidade e exclusão, qualquer que seja a causa. É por isso, então, que se torna imprescindível, para alcançar os objetivos propostos pela Educação Para Todos, uma análise desses objetivos nas dimensões da ruralidade, níveis de ingresso, raças e etnias, e outras situações que identifiquem grupos socialmente vulneráveis, como meninos e meninas que vivem na rua, são provenientes de populações indígenas, têm deficiências, trabalham ou estão contaminados pelo HIV/Aids.

9. Os desafios e compromissos assumidos pelos países latino-americanos com relação a estas dimensões de análise, tornam necessário dispor de informação regionalmente comparável, que permita o monitoramento e a avaliação nessa direção. A região requer esforços maiores em termos de coleta e análise de informação com essas características, para poder dar respostas concretas à presença ou ausência de tais disparidades.

10. Assim, cada um dos resultados encontrados determina a necessidade de contar com políticas educacionais que promovam o acesso, retenção, progresso e êxito dos meninos e meninas nos sistemas educacionais nacionais, assegurando uma educação de qualidade e para todos, de acordo com as exigências do mundo moderno e que torne possível a vida em sociedade, gerando o desenvolvimento de estratégias para superar a pobreza. A ampliação das oportunidades educacionais, a partir de um plano de igualdade que permita contrabalançar as desigualdades inerentes a origem dos alunos, deverá ser parte das prioridades das políticas sociais dos países da região. (disponível em <http://unesdoc.unesco.org>).

Em seguida pode-se observar, através do quadro 1, o número de analfabetos na América Latina e o desempenho, em relação aos anos estudados, da população com 15 anos ou mais.

Quadro: 1

Analfabetismo e educação primária incompleta na população de 15 anos ou mais.

Países	Analfabetismo em 2000(*)		Primária Incompleta 200-2005(**)	
	Analfabetos	%	%	Ano
Uruguai	61.000	2	13,1	2005

Argentina	845.600	3	11,7	2005
Cuba	292.800	3		
Costa Rica	120.600	4	25,3	2000
Chile	460.100	4	19	2003
Colômbia	2.377.600	8		
Venezuela	1.186.900	7		
Panamá	159.100	8		
Paraguai	223.300	7	35	2000
Equador	705.100	8	21,3	2001
México	5.836.600	9	25,9	2004
Brasil	15.892.900	13	45	2002
Peru	1.719.600	10	25,8	2000
Bolívia	732,400	15	40,3	2002
República Dominicana	911.500	16		
Honduras	944.600	25	45,2	2001
El Salvador	859.000	21	60,2	2003
Nicarágua	973.600	34	48,8	2001
Guatemala	2.016.900	31	61,2	2001
Haiti	2.506.700	50		
Região	39.073.300	11		

Fontes: * Unesco: Instituto de Estatísticas, citado por Cepal; **Sistema de Informação de Tendências Educativas em América Latina – Citado (www.siteal.iipe_oie.org). Observação:

***Urbano. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/u38m134/a0638134.pdf.

2.4 – História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Os primeiros vestígios sobre a educação de jovens e adultos aparecem já na época do descobrimento, com a chegada dos jesuítas em terras brasileiras. O objetivo desses era instruir os jovens e adultos, tanto os nativos, através da catequese, como também os colonizadores.

Neste período, os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Até aqui, verifica-se a importância da alfabetização (catequização) na vida dos adultos para que as pessoas não-infantil, não só servissem para igreja, como também para o trabalho. (SOUZA, 2007, p. 23).

No Brasil Colônia, se referia a educação da população para doutrinação religiosa abrangendo assim um caráter muito mais religioso que educacional.

No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999, p. 35).

Com a expulsão dos Jesuítas, no século XVIII, houve uma desorganização, até então estabelecida, no ensino brasileiro. Com isso novas iniciativas sobre ações à educação de adultos só foram ocorrer na época do Império.

Com a Revolução Brasileira de 1930, começaram as mudanças políticas e econômicas, o que permitiu o início da consolidação de um sistema de educação elementar no país.

Somente na Constituição de 1934 se estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, indicando, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, e assim incluindo a obrigatoriedade de oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

Na década de 40 algumas iniciativas políticas e pedagógicas marcaram e ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), e outros. Com essas iniciativas foi possível

permitir que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Nesse mesmo tempo os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO, reconhecem positivamente os trabalhos desenvolvidos no Brasil e estimulam a criação de programas nacionais de educação de jovens e adultos analfabetos.

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil (VIEIRA, 2004, p. 19-20).

Em 1946 houve uma mudança no projeto político do Brasil, trocando um modelo agrícola e rural por um modelo industrial, e com isso gerou-se a necessidade de uma mão de obra qualificada e alfabetizada.

Sendo assim em 1947, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). O objetivo da campanha não era apenas alfabetizar, mas aprofundar o trabalho educativo. A campanha do CEAA atuou tanto no meio urbano como no rural, possuindo objetivos diferentes, mas diretrizes comuns. Enquanto nas áreas urbanas visava a alfabetização com mão de obra para atender as necessidades do contexto urbano industrial, na área urbana objetivava fixar o indivíduo no campo.

Nessa mesma década ainda foram realizados importantes eventos sobre a importância da educação de adultos, como em 1947 o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e em 1949 o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Já em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que inicialmente era ligada a CEAA. A CNER ficou conhecida, no período de 1952 a 1956, como sendo uma importante promotora do processo de desenvolvimento de comunidades do meio rural no Brasil.

Nos anos 50 o Governo brasileiro inicia a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), marcando uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Para seus organizadores a simples ação alfabetizadora era insuficiente, pois se devia dar prioridade à educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. "A CNEA, em 1961, passou por dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades. Em 1963 foi extinta, juntamente com as outras campanhas até então existentes "(VIEIRA, 2004, p. 21-22).

O segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos foi realizado em 1958, com o objetivo de avaliar as ações realizadas na área e visava propor soluções adequadas para a questão do ensino de adultos no Brasil. Nesse congresso foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência dessa discussão, elaborou-se, em 1962, o Plano Nacional da Educação Brasileira, a com isso sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963.

Com o golpe militar de 1964 todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. Somente o Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Porém, devido as repressões da ditadura e a escassez de recursos financeiros grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

A década de 70, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo IBGE registrou 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua

área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças, ou seja, perdendo a sua característica de educação de adultos.

Em 1971 é implantado no Brasil o ensino supletivo, um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, p. 40).

Com isso foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo do supletivo era a escolarização de um grande número de pessoas com um baixo custo operacional, satisfazendo as necessidades do mercado de trabalho que exigia uma mão de obra cada vez mais escolarizada.

Nesse sistema de ensino não se exigia frequência obrigatória e a avaliação era feita em dois módulos: uma interna ao final dos módulos e outra externa feita pelos sistemas educacionais.

O modelo metodológico adotado pelo sistema supletivo recebeu várias críticas, entre elas: a não exigência de frequência faz com que os índices de evasão sejam elevados, o atendimento individualizado que impossibilita a socialização do aluno com os colegas, a necessidade de uma formação rápida objetivando ingressar no mercado de trabalho leva ao aluno a buscar somente o diploma sem se conscientizar da necessidade do aprendizado.

Segundo Haddad (1991) os Centros de Estudos Supletivos não atingiram os seus principais objetivos, pois, não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização.

No ano de 1985 o MOBREAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. Nessa década, com o processo de redemocratização do Brasil, foi possível a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com

estudantes, educadores e políticos organizados em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 208 capítulos:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (BRASIL, 1988)

Sendo assim, fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio gratuito, sendo o ensino fundamental também direcionado aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir ou até mesmo acesso em idade própria e que é obrigatório a oferta do ensino noturno, com as devidas adequações as condições do educando.

Porém a partir de 1990, com o início do governo Collor e a extinção da Fundação EDUCAR a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Com o objetivo de enxugar a máquina administrativa da união, o governo federal transferiu as atividades da EJA para responsabilidade dos Estados e Municípios.

Já em 2003 o governo brasileiro, através do MEC, anuncia que a alfabetização de jovens e adultos será uma prioridade no novo governo. Com isso foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com o objetivo de acabar com o analfabetismo no Brasil em quatro anos, período do mandato do governo Lula. Para alcançar essa meta, lançou o Programa Brasil Alfabetizado, onde o MEC contribuirá com órgãos públicos e privados, sem fins lucrativos, assim como instituições de ensino superior que desenvolverem atividades de alfabetização.

O Programa Brasil Alfabetizado, ainda está em andamento, mesmo com a eleição da presidenta Dilma. Os resultados são muito melhores quando há continuidade nas ações governamentais nos programas já implementados, evitando perdas de tempo e de dinheiro na criação de novos programas. Inclusive deveria haver uma ligação do programa de alfabetização com outros

programas governamentais ou não, objetivando a melhoria na qualidade da educação brasileira.

Segundo Vieira (2004) a Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não isoladamente.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

Mesmo com as dificuldades enfrentados durante os longos tempos, a Educação de Jovens e Adultos é cada vez mais real, possibilitando o acesso, independente da idade, a educação e buscando uma igualdade social.

Segundo Freire (2005) a educação de adultos no Brasil foi acompanhada de uma história de educação como um todo, onde a educação passou por momentos de grandes reflexões e várias transformações, no qual cada período um sonho em fazer do ensino um direito de todos, para que o cidadão pudesse gozar de seus direitos.

2.4.1 – A Educação no Brasil com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos

A educação no Brasil constitui um direito assegurado a todo cidadão brasileiro do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. A Constituição Brasileira, promulgada em 1988, no seu Capítulo II, artigo 205 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação é um direito de todo cidadão brasileiro e um dever do Estado e da família assegurar para que todos tenham acesso à educação em idade escolar, sem nenhum tipo de discriminação, conforme a Constituição do Estado do Rio de Janeiro, de 05 de outubro de 1989, em seu capítulo 3, seção I, artigo 306:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e a formação do cidadão; o aprimoramento da democracia e dos direitos humanos; a eliminação de todas as formas de racismo e de discriminação; o respeito dos valores e do primado do trabalho; à afirmação do pluralismo cultural; a convivência solidária a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana. (RIO DE JANEIRO – ESTADO, 1989).

Mas, apesar de todos esses direitos assegurados, o que se vê são muitas crianças e adolescentes fora das salas de aula. Em diversas pesquisas são apontadas as causas dessa evasão escolar, desde a falta de estímulo para estudar até a necessidade de complementação da renda familiar.

Analisando essa questão, Freitag (1980) destacou que no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 somente 56 alunos, entre mil alcançaram o primeiro ano da universidade.

Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. Isso significa taxas de evasão 44% no ano primário, 22% no segundo, 17% no terceiro. A elas se associam taxas de reprovação que entre 1967 e 1971 oscilavam em torno de 63,5%. (FREITAG, 1980, p. 61)

Ainda relacionado a essa evasão é possível citar, numa perspectiva mais recente, Lahóz (in Revista Exame, 2000) onde ele afirma que “de cada 100 crianças que iniciaram os estudos em 1997, só 66 chegarão à oitava série”.

E assim é possível revelar dados alarmantes que preocupam as autoridades brasileiras que diante desses fatos têm tomado algumas medidas para tentar diminuir esse problema na educação brasileira, tendo como exemplo: o programa bolsa-escola, o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), o programa Mais Educação (no Rio de Janeiro) entre outros que não estão sendo ainda suficiente para garantir a permanência da criança e do adolescente nas escolas.

Entre várias tentativas de fazer valer o direito a educação está sendo cada vez maior a procura pelo ensino noturno, onde os jovens e adultos podem complementar seus estudos sem precisar deixar de trabalhar, e com isso atender as necessidades do mercado de trabalho brasileiro, onde a exigência de uma melhor qualificação tem sido um ponto chave para o desenvolvimento do Brasil.

2.4.2 – As Legislações Brasileiras e o Avanço da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que dá oportunidades a jovens e adultos iniciarem ou prosseguirem seus estudos em nível de ensino fundamental (1º ao 9º ano) e médio.

Essa modalidade de ensino no Brasil aparece pela primeira vez, como parte das leis brasileiras, na constituição de 1934, e consolidada somente em 05 de outubro de 1988 com a promulgação da nova constituição Federal. Essa consolidação se deu graças a cinco séculos de lutas em defesa de uma educação básica como direito universal do cidadão. É na qualidade de beneficiado que se fará justiça a um direito, por muitos anos negados, a população de jovens e adultos no decorrer de toda história do Brasil.

Para ilustrar e compreender o poder de uma Constituição, com os poderes nela emanados, Cury (1985) relata que:

[...] a constituição expressa o jogo das forças sociais celebradas num pacto jurídico sob o qual e a partir do qual se gerarão as leis ordinárias. Ela fixa o poder regulador “que

emana do povo e em seu nome é exercido” dividindo-o e atribuindo competências, como por exemplo, o Poder Judiciário, Legislativo e Executivo. Ela fixa os direitos individuais, assinala quem é e não é cidadão pleno. Determina também princípios que regulam a ordem sócia econômica, como por exemplo, as relações de trabalho. E, em geral, asseguram princípios que possam formalizar a ordenação educacional no país. (CURY, 1985, p. 81).

Com essa definição entende-se melhor a evolução do direito à educação, e em especial a educação de jovens e adultos no Brasil. Porém, é sabido que a história da educação brasileira, até chegar ao nível de ser um direito de cidadania, restringiu-se a uma minoria da população, com isso as classes menos afortunadas, ou ditas populares, especialmente jovens e adultos, receberam pouca ou até mesmo nenhuma atenção das políticas públicas.

O Brasil por muitas décadas teve uma sociedade constituída através de um processo colonizador em que os governantes e os grupos dominantes mantinham privilégios aos seus descendentes e grupos. Os outros grupos, como índios, negros, colonos e os mestiços, estiveram desprezados em relação a garantia de seus direitos (civis, políticos e sociais). A ausência desses direitos e ou a sua garantia contribuíram fortemente para a exclusão social. Também se pode dizer que essa ausência contribui para os altos índices de exclusão escolar, como as apresentadas nas estatísticas no decorrer da história da educação brasileira, e com isso alarmando a educação negada a uma parcela significativa da população.

2.4.2.1 – Período de 1824 a 1937

Analisando o processo da colonização brasileira é possível afirmar que o Brasil ficou por mais de três décadas sob o domínio do colonizador, tendo como base principal um modelo primordialmente agrário. Sendo assim essa forma de colonização pode ajudar a compreender os motivos pelo qual não se enfatizou a educação nacional.

Somente no fim do século XVIII e no decorrer do século XIX, sob fortes influências da Europa, que os intelectuais brasileiros falam sobre o direito a educação.

No Brasil Imperial, depois de muitos desencontros entre o Imperador do Brasil e os Parlamentares, torna-se necessários a consolidação de uma Constituição, onde só assim seria de fato considerado, o Brasil, uma nação livre. Em fim, em 25 de março de 1824, D. Pedro I outorga, mesmo que autoritariamente, a primeira Constituição do Brasil. Foi aí então que a legislação educacional brasileiro iniciou.

Pela primeira vez a gratuidade a educação figurou na Carta de 1824, conforme comenta HORTA (1988)

[...] definiu, no **art.179, §32**, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, como uma das formas de garantir a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, fundados na liberdade, na segurança individual e na propriedade. (HORTA, 1998, p. 11).

Determinado esse direito para todo cidadão, é natural que nele esteja incluído os jovens e adultos, que durante três séculos de colonização tiveram esse direito negado. Porém, é de suma importância determinar quem é considerado cidadão e qual seriam os jovens e adultos com direito garantido a educação tendo em vista que o artigo reserva direito a educação somente aos cidadãos.

É imprescindível lembrar que na época o Brasil vivia uma sociedade escravista, com um modelo oligárquico. CURY (1985) especifica quem era considerado cidadão na época.

Primeiramente pode-se dizer quem não é. Não é cidadão o escravo. O negro escravo, embora abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as penas cruéis (**art. 179,XIX**), não passa de mera força bruta de trabalho, propriedade material do senhor. (CURY,1985, p. 83).

Ainda comentando sobre o assunto o mesmo autor relata que: “[...] Há um silêncio sobre as mulheres. [...] restrições financeiras. [...] religiosos de claustro são excluídos do conjunto de eleitores, [...]” (CURY, 1985, p.83).

Foi baseado no silêncio e nas restrições dessa Carta que alguns grupos sociais persuadirão, em parcela significativa da sociedade brasileira, o preconceito à mulher, ao negro e os cidadãos das classes populares. É fato de que no Brasil esses grupos sempre tiveram um papel subalterno em relação a educação escolar.

Nessa carta pode-se considerar como avanço a gratuidade do ensino primário, porém quase nada, na prática, foi realizado durante esse período em relação a educação brasileira, conforme nos relata Cury (1985) analisando a Constituição de 1824 no que se refere a educação:

[...] a educação aparece poucas vezes... **Título 8º, art.179**, fará menção à educação. **Título XXXII**: A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

Título XXXIII: Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras e Artes". (CURY, 1985, p. 84)

Em 24 de fevereiro de 1891, em meio a um cenário de mudanças e com a proclamação do Regime Republicano, foi proclamada a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Nessa abandonar-se-ia as características centralistas e monárquicas e admitia-se o regime presidencialista, com sistema federativo, e com isso ampliava-se o direito do cidadão através do voto. Todos os cidadãos maiores de 21 anos tinham direito a voto, porém excetuava-se esse direito aos homens que não se alistassem e os analfabetos. É importante destacar que a maioria da população, nessa época, era analfabeta.

No que pode se referir a educação a Constituição de 1891 pouco citou, exceto à competência do Congresso Nacional em legislar sobre o ensino superior e secundário nos estados, assim como revia instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, §§ 2º e 3º).

Com essa concepção federalista o ensino primário, no âmbito público, descentralizou para os Estados e municípios. Porém era grande a incapacidade dos Estados que apresentavam grande fragilidade financeira, além das oligarquias centralizadoras que detinham o controle político local.

Com a delegação aos Estados e municípios da incumbência de promoção do ensino elementar, a República silenciava-se quanto à gratuidade em nível nacional, conforme CURY (2000) que diz:

[...] a Constituição Republicana de 1891 cala-se sobre o assunto, pois, radicalizando a autonomia dos Estados deixava essa “faculdade” às constituições dos mesmos. A leitura dos Anais da Constituinte de 1890/1891 indica que tal silêncio foi justificado pela concepção liberal adotada no texto constitucional. O indivíduo sujeito dos direitos civis, só se torna titular dos direitos políticos se, **motu próprio**, buscasse escola pública estadual até mesmo para se alfabetizar e então usufruir o direito do voto. (CURY, 2000, p. 572-573)

A marginalização de contingentes significativos das camadas populares se materializava através de práticas políticas excludentes e com a falta de acesso a bens culturais e até mesmo materiais, demonstradas pelas fragilidades do Estado na promoção do ensino elementar.

Embora alguns avanços tenham ocorridos com as reformas educacionais estaduais, se preocupando com a precariedade do ensino básico, a grande falha da carta de 1891 é a não vinculação orçamentária garantindo direito ao cidadão a educação.

Em 1920 o Censo mostra em seus resultados que 72% da população com cinco anos ou mais eram analfabetos. Tinham-se passado 30 anos de República e o que se percebia era que a educação nacional era um privilegio de poucos brasileiros.

Com ideais liberais e a omissão da Constituição, com leis que desconsideravam a realidade social da época, pode-se ao longo da história observar indiferença nas práticas das elites política em relação ao grave problema da educação nacional e da democratização da sociedade brasileira. Com isso percebe-se nesse mesmo contexto, de práticas excludentes pelos segmentos sociais privilegiados, a naturalidade em negar o direito à educação às classes populares menos favorecidas. Essa negação se dará como uma herança em todo decorrer da história da educação no Brasil e impregnará nas classes menos favorecidas o discurso de não perceber que a educação possibilita concretamente a democratização da sociedade e é um princípio

básico para o exercício da cidadania. Conforme complementa CURY (2002) dizendo:

[...] a educação escolar é um princípio fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002, p. 246)

2.4.2.1.1 – A Educação Nacional na Década de 30

Até a década de 30 as oligarquias se mantinham no poder onde a educação era voltada para as classes dominantes satisfazendo e enfatizando a função de preparação de quadros burocráticos e profissionais liberais, enquanto a população menos favorecida permanecia excluída do direito a educação.

A escassez de uma educação, pública, gratuita e universal foi consequência de uma estrutura socioeconômica existente no Brasil. A falta de interesse, por parte do poder público, na oferta da educação e a ausência de pressão da sociedade foram as causas para o não oferecimento de educação as classes populares e também para a não solidificação de uma política voltada para determinar a prioridade da instrução.

Com a Revolução de 1930 enfraqueceram-se as velhas oligarquias e houve um aumento na demanda social da educação e ainda pressões pela expansão do ensino no Brasil.

Porém, essa expansão educacional infelizmente só se desenvolveu nos centros onde as indústrias se estabeleceram com maior força, criando assim uma enorme desigualdade e uma grande defasagem entre as regiões brasileiras. Mais tarde, a grande defasagem na oferta de ensino público e gratuito causou luta de classes e as pressões sociais fez com que o país apenas contivesse as exigências da população, oferecendo escolas com limitações e mantendo um caráter elitista, e com isso deixando de promover uma política educacional estável e duradoura. Como reitera ROMANELLI (2002).

O que se verificou, a partir daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade. (ROMANELLI, 2002, p. 61)

A década de trinta, com a Revolução, pode ser considerado um marco para história política do Brasil, pois foi nesse período que o Estado se reformulou.

Em 16 de julho de 1934 foi proclamada uma nova Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, onde em seu texto foram colocados vários preceitos de natureza social.

Contrariando um federalismo em que prevalecia a manutenção e os interesses das oligarquias regionais, a Revolução se iniciava sob a égide de reafirmação da Nação como um todo. É nesse momento que o Estado abre-se para refletir sobre a problemática econômica, social, educacional e cultural do país, superando seu papel restrito à salvaguarda, e nela interferir.

A implementação da educação pelos Estados se deu a partir da vinculação de percentuais de impostos para essa finalidade: para a União e os municípios, seria uma base de 10%, nunca menos que esse percentual, e para os Estados e o Distrito Federal, 20% (art. 150).

Nessa Constituição, pela primeira vez, declara “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149). Estabelece um plano Nacional de Educação, instituiu a gratuidade obrigatória do ensino primário e a facultatividade do ensino religioso.

Em relação ao ensino primário a Constituição de 1934 proporcionou um grande avanço dando ênfase ao direito a educação vinculando-o a gratuidade e a obrigatoriedade e estendendo esse direito também aos adultos.

Outro grande avanço proporcionado pela Constituição de 1934 é a inclusão de normas educacionais para os adultos: “ensino primário integral,

gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos” (§ único). Foi a primeira vez que se mencionou a educação de adultos em uma Constituição recebendo tratamento particular. E foi exatamente nessa constituição que os adultos foram reconhecidos e alcançaram o direito a educação.

Em 10 de novembro de 1937 foi promulgada a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, criando restrições aos direitos individuais e suas garantias. No que se refere ao direito à educação, manteve-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário vinculando uma nota de assistencialismo estabelecendo, em seu art. 130 que a gratuidade “não exclui o dever de solidariedade dos menos para os mais necessitados”, exigindo dos que não alegasse escassez de recursos uma contribuição mensal para escola, chamado de caixa escolar.

No art. 125 menciona:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Nesta constituição nota-se claramente um estímulo a abertura de novas instituições de ensino privado, colocando o Estado subsidiário e tutor. Como se vê no art. 128, que diz:

A arte, a ciência e o seu ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

2.4.2.2 – A Constituição de 1946

Em 18 de setembro de 1946 foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, pondo fim ao Estado autoritário, após muitas lutas entre os constituintes. Nessa versão foram incluídos vários princípios sociais.

Em seu Título VI – da Família, da Educação e da Cultura, Capítulo II – Da Educação e da Cultura, art. 166, declara que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Em seu art. 167 diz que “o ensino será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular”.

No art. 168 cita: “I – o princípio da obrigatoriedade” no ensino fundamental, e “II – o princípio da gratuidade para o ensino oficial”. Para o ensino após o primário gratuito para qualquer pessoa que provar falta ou insuficiência de recursos.

Segundo HORTA (1998, p.20), referindo-se ao direito à educação e obrigatoriedade, do art. 168, itens I e II, comenta que: “[...] Não explicitará, porém, a educação como dever do Estado, nem assumirá o conceito amplo de obrigatoriedade”.

No art. 170, onde trata da organização do ensino diz que a União organizará o sistema federal de ensino e dos territórios, firmando também que a União terá responsabilidade com os Estados e municípios na organização de seus sistemas de ensino, sendo de responsabilidade da União repassar os recursos aos municípios através do Fundo Nacional de Educação.

Embora essa constituição obrigasse aos princípios de cunho social, inclusive o relacionado à educação, não poderiam ser aplicados, pois dependiam de uma legislação infraconstitucional que viesse a ser editada.

Com uma instabilidade, causada pelo cenário político e econômico, a perda do controle e somado pressões, a burguesia brasileira apoia o golpe militar que aconteceu em março de 1964.

Esse golpe representou a ruptura com a democracia, direitos políticos, como também as práticas sociais, todas encaradas como ameaça a nova ordem que havia sido instaurada.

2.4.2.3 – A Constituição de 1967

Em 24 de outubro de 1967 foi proclamada a nova Constituição Brasileira, mantendo parte dos dispositivos da Constituição anterior, a de 1946.

Em seu art. 142, § 3º, acrescentou: “extensão do ensino primário dos sete aos quatorze anos, obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais”.

Ainda destacando as novidades, em seu art. 168, § 3º, item III – O ensino oficial, após o primário, também será gratuito para todos que demonstrarem efetivo aproveitamento e falta ou insuficiência de recursos.

No caso da educação superior, sempre que possível, o Poder Público, substituirá a gratuidade pela concessão de bolsas de estudos, porém com reembolso posterior.

É importante atentar-se para o art. 168, § 3º, que determinou ser “o ensino primário obrigatório para todos dos sete aos quatorze anos”, pois aparentemente sendo um avanço reduz o acesso a educação, conforme destaca BASTOS (1985):

[...] esta determinação, apesar do aparente avanço, reduz o direito, que atinge apenas a faixa etária e transforma o dever do Estado obrigação daqueles que tem entre 7 e 14 anos.(BASTOS apud TURRA, 1985, p. 39)

A Constituição de 1967, ao contrário da de 1946, não mencionou quanto da renda dos impostos da União, Estados e municípios deveriam aplicar na educação, destacou apenas a obrigação da União em dar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal em seus sistemas de ensino (art. 169, § 1º).

Na Emenda constitucional nº 1 de 1969, mantém, no que se refere à educação, as mesmas disposições da Constituição de 1967. Em seu art. 176 – “A educação [...] é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e nas escolas” (p. 63).

§ 3º - A Legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I – O ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II – O ensino primário é obrigatório para todos,

dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais.

Observa-se que na afirmação da educação como direito de todos, aparece seguidamente como dever do Estado, conforme comenta HORTA (1998),

Aparece assim pela primeira vez em um texto constitucional, a afirmação explícita da educação como um dever do Estado. Além disto, a Constituição retoma dispositivos legais, presentes na educação brasileira desde o Império relacionando a obrigatoriedade escolar com a faixa etária e com o nível de ensino. (HORTA, 1998, p. 24).

Uma inovação curiosa chama a atenção na Emenda de 1969, pelo seu caráter autoritário, onde mostra, em seu art. 177, a vinculação orçamentária para os municípios como forma de garantir a implementação e a efetivação do direito à educação. Conforme destaca CURY (1985).

O art.177 diz da ação supletiva da União em relação aos Estados, em que continua supressa, a vinculação orçamentária com exceção dos municípios. Estes já gravados com o sistema tributário, em virtude do Art.15, II, 3º §, f., poderão sofrer intervenção se “não tiver havido aplicação no ensino primário, em cada ano, de vinte por cento pelo menos, da receita tributária municipal” (p.16). (CURY, 1985, p. 102)

É importante ressaltar que não é possível ao Estado garantir um direito ao cidadão, nesse caso a educação, se esse não estiver respaldado simultaneamente pela vinculação orçamentária, através de leis infraconstitucionais que garantam a sua manutenção.

2.4.2.4 – A Constituição de 1988 e o Ensino de Jovens e Adultos

Nas décadas de 60 a 80 o Brasil enfrentou um dos processos mais longo de transição política de toda sua história. Foram 20 anos de regime autoritário, onde os militares visaram às políticas de acumulação capitalista.

Porém em 05 de agosto de 1988, como resultado de uma grande vitória da sociedade brasileira, foi promulgada a mais nova Constituição da República Federativa do Brasil, válida até os dias de hoje.

No que se refere à educação nacional essa Constituição, em seu artigo 208, inciso I, garante o acesso ao ensino fundamental gratuito, incluindo também aqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso à escolarização em idade própria. Portanto, este artigo determina ao Estado o dever de promover a educação de jovens e adultos.

Porém somente com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que foi realmente regulamentado o ensino de jovens e adultos no Brasil. No seu artigo 37, fala sobre a inclusão de jovens e adultos na educação formal (ensino fundamental e médio), visando dar um ensino de qualidade para aqueles cidadãos que por algum motivo, entre os quais a necessidade de trabalho e participação na renda familiar, perderam a oportunidade de se escolarizarem na época própria. A LDB também menciona que nessa modalidade de ensino são contemplados os alunos de no mínimo 15 anos, para iniciarem o ensino fundamental, e 18 anos para os do ensino médio.

A LDB também define que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e as necessidades de indivíduos que já trazem consigo uma determinada experiência de vida, pois esses indivíduos já participam do mundo do trabalho e dispõe de uma formação bastante diferenciada das crianças e adolescente aos quais se destina o ensino regular, entendendo que a educação de jovens e adultos é uma educação contínua e permanente.

A Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) chama atenção para o que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos e faz algumas considerações para a formação dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino.

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos

cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito a educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequada dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (CNE/CEB, 2000, Art. 5)

Essa modalidade de ensino é oferecida em escolas da rede pública e da rede privada em cursos presenciais, semipresenciais e não presenciais (à distância), além de ser ofertado pelo Estado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

A estrutura dos cursos pode variar de acordo com o sistema de ensino de cada região, respeitando as normas da legislação educacional brasileira.

2.4.2.5 – As Leis Infraconstitucionais Pós a Constituição de 1988

Os documentos infraconstitucionais são aqueles que organizam seus princípios embasados no mandamento da lei maior, nesse caso, a Constituição Federal de 1988. Sendo assim, constata-se que o direito a educação, a partir desses documentos, adquire sua identidade própria em todas as instâncias, estadual e/ou municipal. Como observa-se em CURY (2000) ao comentar que:

Em um país federativo como o Brasil, cumprem assinalar a existência de constituições estaduais, as leis orgânicas dos municípios, autônomas nas suas competências. Elas podem explicitar um princípio geral, adequar a sua realidade e fazer avançar o direito à educação. (CURY, 2000, p. 570)

Nos documentos infraconstitucionais é possível identificar avanços no que se refere à educação brasileira e em especial na educação de jovens e adultos.

Fávero (2011, p. 31 a 33) apresenta os princípios legais e normativos das políticas públicas de jovens e adultos e diz que:

Em termos da ação do Estado, os fundamentos legais das políticas atuais de Educação de Jovens e Adultos encontram-se nos seguintes dispositivos legais:

- Constituição Federal de 1988 que, no Art. 208, afirma o direito à educação como direito público subjetivo, inclusive para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular “na idade apropriada”, constituindo-se no marco mais importante e decisivo.
- Emenda Constitucional 14\96 que, numa atitude autoritária da sociedade política, suspendeu o compromisso de erradicar o analfabetismo em dez anos, constante nas Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, assim como, a obrigatoriedade da expansão da oferta do Ensino Médio.
- Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394\96) que, entre outros dispositivos, reafirmam o direito à escolaridade, oficializam a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da formação básica, preveem a validação dos aprendizados fora da escola, estabelecem a articulação entre o ensinamento básico e a formação profissional (Cf.: SAVIANI, 1997; 2007).
- FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei n. 9424\96) pelo qual, por veto da Presidência da República, ficou impedida a contagem das matrículas da EJA para o repasse de recursos do fundo. Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, criado pela Emenda Constitucional 53\06 e regulamentado pela Medida Provisória 339\06, transformada na Lei n. 11.494\07, pelo qual estão previstos novos critérios para a distribuição dos recursos, já considerando as matrículas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Ensino Médio.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer PNE\CEB 11\2000). O parecer elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury constituiu-se no mais importante documento normativo para a Educação de Jovens e Adultos. Após o histórico da educação de adultos no Brasil, em especial quando entendida como ensino supletivo, após a Lei n. 5692\71, propõe para a Educação de Jovens e Adultos as seguintes funções: reparadora – significando o ingresso no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; equalizadora – proporcionando maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos até então desfavorecidos; qualificadora – prevendo a atualização e aprendizagem contínua ao longo da vida (cf.: SOARES, 2002).
Esse parecer colocou a discussão da EJA no Brasil em excelente patamar teórico, embora não incorpore as discussões sobre formação profissional e a Resolução

CNE\CNE n. 1\2000, dele decorrente, mantenha a EJA referida ao ensino regular e ainda reforce a ideia de cursos e exames supletivos. Por sua vez, como foi dito anteriormente, na realidade brasileira ainda estamos fortemente presos à função reparadora, e apenas recentemente, por meio de programas do governo federal, tem-se procurado associar a alfabetização ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio à formação profissional. Resta ainda a ser discutida outra expressão da educação de Jovens e Adultos entendida como educação popular, cujas características principais são o compromisso fundamental com as classes mais pobres e a dimensão expressamente política de suas ações.

- Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo MEC em 2007, tendo em vista superar as indefinições e os impasses na execução do Plano Nacional de Educação promulgado em 2001 pela Lei n. 10.172. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, além de sua incorporação no sistema de financiamento previsto pelo FUNDEB, o Plano propõe corrigir oposições criadas pela política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. São elas: dissociação da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos e afastamento entre o Ensino Médio e a formação profissional. Dessa proposta decorre o incentivo ao encaminhamento dos adolescentes, jovens e adultos recém-alfabetizados às classes do Ensino Fundamental, principalmente nas regiões nas quais o índice de analfabetismo é mais agudo, e as Agendas Territoriais de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Incorpora também dois programas que já estavam em execução: o PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária e o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (...).

Nos últimos anos o governo tem se mostrado preocupado com a educação de jovens e adultos no país. Alguns programas foram implantados pelo Governo Federal visando à melhoria na qualidade do ensino de jovens e adultos e articulando a oferta de educação geral com a da formação profissional.

Dentre os programas mais importantes do governo Federal, segundo Fávero (2011, p. 39 e 40), é o PROJOVEM.

PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária): criado em 2005, quando o governo federal lançou a Política Nacional de Juventude, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Destinava-se aos

Jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, oferecendo a conclusão do Ensino Fundamental com iniciação profissional. Oferecendo a conclusão do Ensino Fundamental com iniciação profissional. Oferecia uma bolsa de cem reais mensais exigindo, como contrapartida, o compromisso dos “beneficiários” na realização de ações sociais orientadas.

Em 2007, vários programas do governo anterior foram reformulados e reunidos em um programa amplo e diversificado de inclusão social dos jovens brasileiros: o PROJOVEM Integrado, que compreende atualmente quatro modalidades:

- PROJOVEM: reformulação do programa anterior 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.
- PROJOVEM Adolescente: reestruturação do programa Agente jovem, destinado a jovens entre 15 e 17 anos, objetivando 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.
- PROJOVEM Campo: reorganizou o programa Saberes da Terra e, valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, buscar fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo a conclusão do Ensino Fundamental e a formação profissional como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania.
- PROJOVEM Trabalhador: unificou 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.

Fávero (2011, p. 40) aponta também o PROEJA na esfera do MEC, coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, como um importante programa de Educação Profissional para atender jovens e adultos, da seguinte forma:

PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos): lançado em meados de 2006 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, para a realização dos seguintes cursos, para maiores de 18 anos:

- Educação Profissional técnica de nível médio com Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio e pretende adquirir o título de técnico;

- Formação inicial e continuada com o Ensino Médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida;
- Formação inicial e continuada com Ensino Fundamental (5ª a 8ª série ou 6ª a 9ª ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do Ensino Fundamental;
- Formação inicial e continuada com o Ensino Médio, dependendo das necessidades regionais de formação profissional.

Ainda segundo Fávero (2011, p. 45) uma pauta para a política Pública de EJA, defendida pelos Fóruns de EJA é a:

- Ampliação do conceito de alfabetização para o de letramento, considerando o problema da cultura local, que não exige a prática da alfabetização ou do letramento e a falta de qualidade da escola pública, que fabrica “analfabetos funcionais”.
- Articulação efetiva entre os programas de alfabetização\letramento e o Ensino Fundamental com a inserção da modalidade EJA nos sistemas de ensino, superando o paradigma do ensino supletivo.
- Revisão do financiamento da educação pública e da política dos fundos, em particular para a EJA.
- Manutenção do incentivo à produção, disseminação e avaliação de materiais didáticos apropriados e suficientes para todos os jovens e adultos.
- Em especial e prioritariamente, formação inicial e continuada dos formadores de jovens e adultos.

Muitos são os problemas de políticas públicas não resolvidos na educação de jovens e adultos. Esses problemas são discutidos em diversas esferas da sociedade brasileira. Dentre eles Fávero (2011, p. 45 e 46) destaca:

- a) A questão das idades mínimas para o ingresso e conclusão da Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames supletivos, um tema basicamente normativo. Essas idades foram fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases em quinze anos para o Ensino Fundamental e dezoito para o Ensino Médio. Porém, esses limites têm sido questionados, de um lado, pelo temor da certificação fácil por “cursinhos” comerciais, a maioria deles de duvidosa seriedade e, por outro, pela “expulsão” dos maiores de quatorze anos das escolas de Ensino Fundamental. Essa prática foi introduzida a partir da Lei n. 5692\71 e tem se agravado em alguns estados, provocando a incorporação de adolescentes nas classes de Educação de Jovens e Adultos ou do ensino regular noturno,

nas quais a maioria do alunado é composta de jovens com mais de dezoito anos, adultos e idosos.

b) Articulação da Educação de Jovens e Adultos com o Ensino Médio e a formação profissional. Além da tradicional separação entre o educativo *stricto sensu* no MEC e a formação profissional para os trabalhadores no TEM (inclusive no caso do Sistema S), existe um problema teórico jamais equacionado: a relação entre a formação geral, educativa e a formação específica profissional. Os educadores progressistas defenderam na Constituinte de 1987 – 1988, e defendem até hoje, a formação integral unilateral, não contemplada até então, nem nos sistemas de ensino, nem nos programas de EJA ou de formação profissional, debate enfrentado permanentemente pelos colegas vinculados aos grupos de trabalho e formação profissional.

c) Revisão da proposta do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação da Competência de Jovens e Adultos), proposto em 2002 e redefinido em 2006 pelo INEP, com base numa matriz de competências e habilidades calcadas exclusivamente no ensino escolar tradicional. Sua realização é implementada por meios de convênios do INEP com as secretarias educação dos estados e municípios que recebem material didático e apoio financeiro para realizar os exames. O ENCCEJA configura-se como uma retomada dos antigos “exames supletivos” e representa, ao mesmo tempo, um retrocesso nas políticas governamentais e um total desconhecimento de todas as experiências inovadoras que são feitas na EJA, sobretudo influenciada pelo paradigma da educação popular.

d) Discussão sobre o problema de diminuição das matrículas na EJA: o Censo Escolar realizado pelo INEP em 2007 indicou uma queda de quinhentos mil matriculados em relação a 2006, observada em todas as regiões. Essa queda pode estar revelando uma “competição” dos programas focais e de curta duração, como o PROJOVEM, sobretudo pela oferta da bolsa de estudos como ações regulares da modalidade EJA. Essa discussão envolve ainda a revisão do percentual de 0.8, previsto no FUNDEB para financiamento das matrículas da EJA, quando é atribuído 1.0 às matrículas nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental urbano.

2.5 – As CONFINTEAs

A CONFINTEA é considerado a Conferência Internacional mais importante relacionada a Educação para Todos e a Educação de Jovens e Adultos a nível internacional.

A Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), organizada pela UNESCO já está em sua sexta edição. A primeira CONFINTEA aconteceu em 1949 na Dinamarca.

A primeira CONFINTEA teve a participação de aproximadamente 100 participantes e mais de 20 Estados participantes, mais as ONGs (Organizações não Governamentais). Em 1960 em Montreal, Canadá, foi realizada a II CONFINTEA; a III aconteceu em 1972 em Tóquio (Japão); a IV foi em Paris (França) no ano de 1985; a sede da V CONFINTEA foi a cidade de Hamburgo na Alemanha em 1997 e por fim em 2009 na cidade de Belém, Estado do Paraná, aconteceu a última edição. A VI CONFINTEA, no Brail, foi a primeira a ser realizada no Hemisfério Sul, América Latina e Brasil.

A CONFINTEA tem como finalidade a produção de documentos que tragam a tona assuntos referentes as dificuldades da Educação de Jovens e Adultos em todo o Mundo. Os encontros foram marcados por muitas discussões sobre a temática da EJA.

Nos quadros 1 e 2 pode-se analisar o contexto, o tema e os países participantes de cada CONFINTEA.

Quadro: 2

UNESCO – Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA
Contextualização das CONFINTEAs anteriores a CONFINTEA VI

CONFINTEA	Ano	Local	Contexto
I	1949	Elsinore, Dinamarca	logo depois da Segunda Guerra e da criação da UNESCO – reconciliação e paz.
II	1960	Montreal, Canadá	rápido crescimento econômico
III	1972	Tóquio, Japão	rápido crescimento econômico, pós-independência para muitos, especialmente da África.
IV	1985	Paris, França	crise econômica, contenção nos orçamentos públicos.

V	1997	Hamburgo, Alemanha	Conferência Internacional da década de 90.
+6	2003	Bancoc, Tailândia	as Conferências pós 5 e pós 10 anos, Fórum Social Mundial em 2002 e 2003.
VI	2009	Brasil	pós conferência e décadas e MDGs (Metas da década do milênio) Fóruns Mundiais Sociais (2003 – 2007), Assembleia Mundial do ICAE em 2007.

Fonte: Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos
(disponível em www.forumeja.org.br)

Quadro: 3

UNESCO – Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA Contextualização das CONFINTEAs anteriores a CONFINTEA VI

CONFINTEA	Ano	Tema	Participantes
I	1949	Educação de Adultos entendimento Internacional e cooperação necessária para desenvolver EDA	menos de 30 estados membros + ONGs. Aproximadamente 100 participantes
II	1960	Papel do estado na EDA; EDA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional.	Em torno de 50 estados membros + ONGs. Aproximadamente 200 participantes.
III	1972	EDA e alfabetização: EDA. Mídia, cultura; Aprendizagem ao longo da vida (Relatório Faure; aprender a ser)	80 estados membros e ONGs. 400 participantes (influência de Paulo Freire/ Roby Kidd funda o ECAE (Conselho internacional da Educação de Adultos)/ Presença de cuba/ considerada uma conferência progressista.
IV	1985	EDA e Aprendizagem ao Longo da Vida, Declaração sobre o direito a aprender, Papel dos estados e ONGs, O direito do adulto aprender, novas tecnologias da informação.	mais de 100 estados membros + ONGs. Aproximadamente 800 participantes (ICAE cria um “cáucus” de ONGs paralelo a CONFINTEA e recebe apoio dos governos da China, Canadá, Países Nórdicos, Índia, Liga Árabe para a adoção da Declaração/aliança entre ONGs e governos progressistas).
V	1997	Aprendizagem de Adultos como direito, ferramenta, prazer e	mais de 150 estados membros = 500 ONGs. Em torno de 1.300 participantes (Papel da UIL,

		responsabilidade compartilhada; Aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; Papel da Alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças.	Liderança do ICAE, as ONGs participam plenamente sem direito a voto, aliança com governos “progressistas”, contribuição do movimento de mulheres, mobilização que atravessa fronteiras temáticas e de ação).
+6	2003	chamada de responsabilidade para os estados membros implementarem a Agenda de Hamburgo + chamada para CONFINTEA VI em 2009.	ONGs. Estados membros não enviaram delegações de alto perfil. ONGs chegam organizadas na Conferência (ex. Relatório do ICAE)
VI	2009	elos perdidos das MDGs – ferramenta imprescindível para o desenvolvimento. Monitoramento necessário para garantir ação e implementação.	Estados membros e ONGs.

Fonte: Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos

(disponível em www.forumeja.org.br)

Das várias discussões ocorridas nos encontros das CONFINTEAs alguns podem ser destacados:

- Na primeira Edição: entender as especificidades da Educação de Adultos; proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; e que a educação de adultos deveria ser desenvolvida através do espírito de tolerância.
- Na segunda CONFINTEA, no Canadá foram debatidos: a necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem aos em desenvolvimento melhorar a sua aprendizagem.

- Na terceira foi constatada a necessidade de se adotar um conceito mais amplo para educação. Com essa discussão surgiram as novas categorias: escolar e extraescolar, onde iriam garantir a educação integral para os indivíduos de todas as idades.
- A quarta, em Paris, teve como ponto mais importante o debate sobre o direito de ler o próprio mundo e escrever a história. Foi destacado também o direito a todos de uma educação de qualidade.
- A quinta CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha, foi bem interessante, pois teve a participação da sociedade cível e de outros parceiros. Com a idealização da Declaração de Hamburgo foi reafirmado que “a Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, cujas pessoas desenvolvem suas habilidades e seu conhecimento”. (in www.direitoshumanos.usp.br)
- Na sexta CONFINTEA, realizada no Brasil, teve como principal objetivo a reavaliação dos principais pontos da Conferência de Hamburgo, assim como ressaltar a criação de instrumentos de Direito para a Educação de Adultos, além de firmar os compromissos pendentes na última Conferência.

A UNESCO, através das CONFINTEAs, tem cobrado dos países membros melhoraria nas políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos. O Brasil como membro da CONFINTEA tem procurado desenvolver políticas para melhorar a qualidade do ensino da EJA, porém ainda está muito longe de alcançar as metas estabelecidas nas CONFINTEAs, principalmente em relação a Declaração de Hamburgo.

2.6 – A Situação Atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O Brasil em 2000 tinha 34 milhões de jovens, entre 15 e 24 anos, que correspondia a um quinto da população brasileira. O INEP, através do Censo Escolar de 2001, revelou que:

A população com mais de quinze anos de idade, que abandonou ou não teve a oportunidade de frequentar a escola,

está cada vez mais presente no sistema de ensino. A educação de jovens e adultos (antigo supletivo), que atende grande parte desses estudantes, teve um crescimento de 12% em 2001, com retorno de cerca de quatrocentas e dez mil pessoas às salas de aula.

Na educação de jovens e adultos de Ensino Médio, a matrícula cresceu 14,6%, passando de 873.224 para 1.000.769. Esse aumento ocorreu em todas as regiões....

Nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental do supletivo, a matrícula teve um salto de 37,4%. Nos últimos quatro anos, o crescimento médio anual era de 3,8%. Nas turmas de 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental, o Censo mostrou um aumento na matrícula de 5,2%, índice acima da média anual no período anterior, que era de 4,9%.

No Nordeste, a expansão nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental da educação de jovens e adultos chegou a 79%. Na região, o número de alunos nessa modalidade educacional subiu de 342 mil para 612 mil. Nas séries finais, o crescimento maior ocorreu na Região Norte, 25,2%, seguido pelo Nordeste, 11,6%.

Nas demais regiões, a taxa de expansão foi pequena ou negativa. Da 1ª a 4ª série, a Região Sudeste teve um aumento de 5,5% e a Sul apresentou índice negativo de 21,2%. Na matrícula das séries seguintes, o Sul tem crescimento de 1,6% e o Sudeste, queda de 1,5%. (INEP, 2001; in RIZO, 2011, p.57 e 58)

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil obteve uma evolução no período de 2001 a 2009, no que se refere às matrículas no Ensino fundamental e Médio, conforme mostra o Censo Escolar do MEC (Ministério da Educação):

Quadro: 4

Brasil: Evolução das matrículas em EJA por etapa (2001 – 2009)

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2001	2.636.888	987.376
2002	2.788.113	874.001
2003	3.315.887	980.743
2004	3.419.675	1.157.593

2005	3.395.550	1.223.859
2006	3.516.225	1.345.165
2007	3.084.718	1.276.241
2008	3.001.834	1.276.241
2009	2.810.738	1.139.804

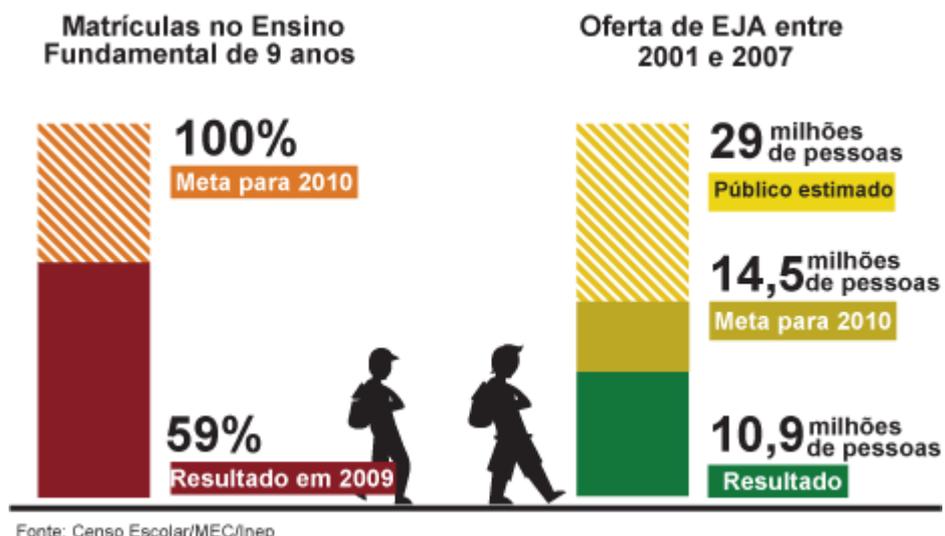
Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2009) (disponível em www.scielo.br)

É possível observar no quadro acima que o Ensino Fundamental é o mais procurado pelos jovens e adultos, isso remete ao grande número de alunos que deixam de estudar ainda em sua fase inicial.

Contudo a previsão para 2010, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 – 2010, que era de 100% de matrículas no Ensino Fundamental de 9 anos, no referente a EJA esse número ficou bem distante da meta esperada.

Imagem: 1

Matrículas no Ensino Básico de 9 anos.



(disponível em www.revistaescola.abril.com.br)

No ano de 2006 houve uma redução nas matrículas no ensino de jovens e adultos de 11,2%. Essa redução, segundo o INEP (2007, p. 6 e 7),

“está associada, em parte, a dinâmica demográfica, devido a queda de natalidade e a redução da população da faixa etária correspondente principalmente ao ensino fundamental. Porém, parte da queda de matrícula registrada em 2007 deve-se às mudanças no procedimento de coleta das informações do Censo Escolar, que, ao contar com informações dos indivíduos e ter a data de referência da coleta modificada, reduziu de maneira drástica a dupla contagem de alunos”.

Quadro: 5

Brasil – por Dependências Administrativas, segundo a Modalidade e a Etapa de Ensino – 2007

Etapa/Modalidade de ensino	TOTAL		Dependências Administrativas							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação Básica	53.028.928	100,0	185.095	0,3	21.927.300	41,3	24.531.011	46,3	6.386.522	12,0
Educação infantil	6.509.868	12,3	2.141	0,0	177.645	2,7	4.768.604	73,3	1.561.478	24,0
Creche	1.579.581	24,3	974	0,1	8.651	0,5	1.040.670	65,9	529.286	33,5
Pré escola	4.930.287	76,7	1.167	0,0	168.994	3,4	3.727.934	75,6	1.032.192	20,9
Ensino fundamental	32.122.273	60,6	24.276	0,1	11.332.963	35,3	17.571.366	54,7	3.193.668	9,9
Anos iniciais	17.782.368	55,4	7.205	0,0	3.840.170	21,6	12.137.517	68,3	1.797.476	10,1
Anos finais	14.339.905	44,6	17.071	0,1	7.492.793	52,3	5.433.840	37,9	1.396.192	9,7
Ensino médio	8.369.369	15,8	68.999	0,8	7.239.523	86,5	163.779	2,0	897.068	10,7
Educação especial	348.470	0,7	830	0,2	55.151	15,8	68.377	19,6	224.112	64,3
Educação de jovens e adultos (EJA)	4.985.338	9,4	6.276	0,1	2.906.766	58,3	1.935.066	38,8	137.230	2,8
Presencial ¹	4.373.155	87,7	6.243	0,1	2.383.057	54,5	1.863.199	42,6	120.656	2,8
Semipresencial	612.183	12,3	33	0,0	523.709	85,5	71.867	11,7	16.574	2,7

Educação profissional²	693.610	1.3	82.573	11.9	215.252	31.0	23.819	3.4	37.966	53.6
--	---------	-----	--------	------	---------	------	--------	-----	--------	------

Fonte: MEC/Inep/Deed (disponível em www.educacao.caop.mp.pr.gov.br)

1 Inclui as matrículas na EJA integrada a Educação Profissional.

2 Apenas as formas de integração com o ensino médio concomitante e subsequente.

É importante destacar que nos dados do Censo Escolar de 2007 estão incluídos nos cursos do ensino médio da modalidade jovens e adultos aqueles que são integrados com a educação profissional de nível médio.

Em 2009 a educação de jovens e adultos apresentou redução em suas matrículas, tendo uma queda de 284.092 matriculados, porém foi registrado um total de 4.661.332 matriculados na modalidade, sendo que 3.094.524 no Ensino fundamental e 1.566.808 no Ensino Médio, conforme mostra o quadro 5.

Quadro: 6

Estabelecimentos e Matrículas de Educação Básica, segundo a Etapa e Modalidade, Brasil – 2008 e 2009

Etapa/Modalidade	Estabelecimentos e Matrículas da Educação Básica/Ano							
	2008		2009		Diferença 2008-2009		Variação 2008-2009	
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
Educação Básica	199.761	53.232.868	197.468	52.680.452	-2293	-652.416	-1,1	-1,2
Educação Infantil	113.550	6.719.261	114.158	6.762.631	608	43.370	0,5	0,6
Creche	41.151	1.751.736	43.030	1.896.363	1.879	144.627	4,6	8,3
Pré-Escola	106.458	4.967.525	106.563	4.866.268	105	-101.257	0,1	-2,0
Ensino Fundamental	154.414	32.086.700	152.251	31.705.528	-2.163	-381.172	-1,4	-1,2
Ensino Médio	25.389	8.366.100	25.923	8.337.160	534	-28.940	2,1	-0,3

Ed. Profissional	3.374	795.459	3.535	861.114	161	65.655	4,8	8,3
Educação Especial	6.702	319.924	5.590	252.687	-1.112	-67.237	-16,6	-21,0
EJA	42.018	4.945.424	40.853	4.661.332	-1.165	-284.092	-2,8	-5,7
Ensino Fundamental	38.581	3.295.240	37.334	3.094.524	-1247	-200.716	-3,2	-6,1
Ensino Médio	8.753	1.650.184	8.678	1.566.808	-75	-83.376	-0,9	-5,1

Fonte: MEC/Inep/Deed (disponível em www.download.inep.gov.br)

Essa queda no número de matrículas na EJA segundo o INEP (2009, p. 16),

Pode ser creditada à características dessa modalidade de ensino, uma vez que o tempo de permanência do aluno no sistema é menor e o número de alunos concluintes dobrou em 2008, em relação a 2007, atingindo cerca de 876.787 alunos.

Ressalta-se também a integração da modalidade EJA com a educação profissional. O número de matriculados integrados à formação profissional chegou a 3.628 em 2009, enquanto no ensino médio o número de integração com a educação profissional (PROEJA) computou 19.533 alunos, tendo um aumento de 31% em comparação com 2008.

Quadro: 7

Matriculados por Dependência Administrativa, segundo a Etapa e Modalidade de Ensino, Brasil – 2008 e 2009

Etapa/Modalidade	Matrículas na Educação Básica											
	Dependências Administrativas											
	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	2008	2009	Δ	2008	2009	Δ	2008	2009	Δ	2008	2009	Δ
Educação Básica	197.532	217.738	10,2	21.433.441	20.737.663	-3,2	24.500.862	24.316.309	-0,8	7.101.043	7.309.742	2,9
Educação Infantil	2.238	2.454	9,7	112.546	76.971	-31,6	4.878.475	4.909.091	0,6	1.726.002	1.774.115	2,8

Creche	1.121	1.215	8,4	7.365	8.819	-7,4	1.134.944	1.244.731	8,7	808.306	843598	5,8
Pré-Escola	1.117	1.239	10,9	105,181	70.152	-33,3	3.743.531	3.664360	-2,1	1.117.696	1.130.517	1,1
Ensino Fundamental	25.622	25.005	-2,4	11.000.916	10.572.496	-3,9	17.442.158	17.329.638	-0,6	3.618.004	3.778.389	4,4
Ensino Médio	82.033	90.353	10,1	7.177.377	7.163.020	-0,2	136.167	110.780	-18,6	970.523	973.007	0,3
Ed. Especial	820	804	-2,0	46.795	34.692	-25,9	66.834	53.635	-19,7	205.475	163.556	-20,4
EJA	9.745	12.488	28,1	2.838.264	2.619.356	-7,7	1.948.027	1.886.470	-3,2	149.388	143.018	-4,3
Ensino Fundamental	747	798	6,8	1.361.40,	1.218.190	-10,5	1.890.174	1.832.764	-3,0	42.915	42.772	-0,3
Ensino Médio	8.998	11.690	29,9	1.476.861	1.401.166	-5,1	57.853	53.706	-7,2	106.472	100.246	-5,8

Fonte: MEC/Inep/Deed (disponível em www.download.inep.gov.br)

Ainda é possível destacar no censo de 2009 que as unidades de educação de jovens e adultos concentram uma maior carência em suas dependências e equipamentos, se comparadas com as unidades as de Ensino Básico regular. Mas mesmo assim ainda é significativa a quantidade de alunos que são atendidos, nessa modalidade, com computadores acessados a rede, conforme mostra o quadro 7.

Quadro: 8

Número de Escolas, matrículas e percentual de alunos atendidos na Educação de jovens e Adultos, segundo a Dependência Existente na Escola - 2009

Dependências e Equipamentos Existentes na Escola	Educação de Jovens e Adultos								
	EJA Ens. Fundamental			EJA Ensino Médio			EJA (Fundamental e Médio)		
	Escolas	Matrículas	% Alunos Atendidos	Escolas	Matrículas	% Alunos Atendidos	Escolas	Matrículas	% Alunos Atendidos
Total	37.334	3.094.524		8.678	1.566.808		40.853	4.661.332	
Quadra de Esportes	11.827	1.450.888	46,9	5.931	987.790	63	14.486	2.438.678	52,3
Banheiro dentro	31.953	2.942.319	95,1	8.549	1.552.006	99,1	35.423	4.494.325	96,4

Total	51.549.889	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	2.860.230	1.427.004	924.670	218.670	484.332
Federal	235.108	1.248	1.189	25.425	7.281	18.144	101.715	1.018	14.519	89.218	776	702
Estadual	20.031.988	7.308	63.994	10.116.856	3.044.341	7.072.515	7.177.019	1.074.671	1.173.671	289.653	28.816	159.008
Municipal	23.722.411	1.345.180	3.508.587	16.921.822	11.459.246	5.462.576	91.103	1.740.776	45.778	23.379	45.792	297.526
Privada	7.560.382	710.917	1.118.281	3.941.238	2.244.840	1.696.398	987.838	43.765	93.036	522.420	142.887	27.096

Fonte: MEC/Inep/Deed (disponível em www.download.inep.gov.br) Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar. 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 3) Ensino fundamental: inclui matrículas de turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos. 4) Ensino Médio: inclui matriculados no ensino médio integrado a educação profissional e no ensino médio normal/magistério. 5) Educação Especial: inclui matrícula de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos. 6) Educação de Jovens e Adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio. 7) Educação Profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrado ao ensino médio.

O INEP afirma que:

Segundo dados do Pnad/IBGE 2009, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam escola e que têm o ensino fundamental completo. Esse contingente poderia ser considerado uma parcela da população a ser atendida pela EJA. (INEP, 2010, p. 17).

Pode-se dizer que a oferta na modalidade EJA ainda é insuficiente a realidade brasileira. Os governantes podem se apropriar dos dados do Censo para futuros diagnósticos e aumentar as políticas públicas visando aumentar a oferta dessa modalidade de ensino.

Como observado no quadro 9 o número de escolas que oferecem educação de jovens e adultos está diminuindo, isso pode gerar problemas, principalmente para os trabalhadores que precisam ser motivados para irem a escola. Com o número de escolas diminuindo, algumas vezes longe da residência do aluno, é mais difícil de chegar até elas e até mesmo conseguir vagas, principalmente nos grandes centros onde esses deslocamentos podem ser considerados um impedimento a presença na escola.

Quadro: 10

Número de Escolas e Matrículas da Educação de Jovens e Adultos Brasil
– 2007/2010

Ano	Escola e Matrículas na Educação de Jovens e Adultos			
	Total de Escolas	Total de Matrículas	Total de Matrículas no Turno noturno	% de Matrículas no Turno Noturno
2007	42.753	4.975.591	4.309.100	86,6
2010	39.641	4.234.956	3.673.396	86,7
Δ%	-7,3	-14,9	-14,8	

Fonte: MEC/Inep/Deed (disponível em www.download.inep.gov.br)

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula..

2) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

3) Em 2001, não inclui alfabetização de jovens e adultos.

4) Não inclui matrículas na EJA integrada a educação profissional de nível fundamental e médio.

Conforme observado, nas informações do Censo, o maior número de matriculados na EJA está na rede pública, sendo 54,8% na administração estadual, 41,7% na municipal e 0,4% na federal. A rede privada fica com uma parcela de 3,1% das matrículas.

Ainda pode-se citar o ENCEJA, Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos, criado pelo MEC em 2002, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), objetivando certificar os brasileiros jovens e adultos que moram no exterior para ocuparem melhores condições de trabalho.

Porém não é atribuição do Ministério da Educação certificar, por meio de exame, para tanto lançou a proposta de adesão aos Estados, para que esses façam a devida certificação do ENCEJA.

Segundo Machado (2011, p100 e 101) “o ponto de divergência nessa questão fica evidenciado numa carta aberta”. Tal carta foi elaborada pelos Coordenadores de EJA no ano de 2006.

Os Coordenadores Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, reunidos em Brasília nos dias **07 e 08 de março de 2006**, a respeito da proposta de reedição do ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos manifestam as seguintes considerações e preocupações:

Todos os Estados brasileiros já ofertam na modalidade EJA, conforme determina o artigo 38 da LDB, cursos e exames. Há porém carência de pesquisas na área;

1. A Educação de Jovens e Adultos, neste Governo, tem sido tratada como modalidade da Educação Básica que atende a demanda social de um público historicamente excluído e não como correção de fluxo ou aligeiramento da escolarização;
2. A EJA, com a reedição em nível nacional do ENCCEJA estará recebendo do MEC/INEP tratamento discriminatório, incoerente com as suas políticas, pois, diferentemente de outras avaliações nacionais fará, com este Exame, a certificação;
3. A EJA, hoje nos estados, vem priorizando a inclusão do público jovem, adulto e idoso em cursos, tendo em vista a adequação às demandas destes. Portanto, transformar os Exames em uma política centralizada do Governo Federal, com divulgação nas mídias, poderá significar a migração de adolescentes entre 15 e 18 anos do Ensino Regular, bem como dos alunos jovens, adultos e idosos dos cursos de EJA para os exames supletivos. (disponível em <http://www.forumeja.org.br>)

No Rio de Janeiro, em 1991, o Estado possuía 9,72% de analfabetos. Em 1999, essa taxa decresceu para 6%. Em 2002, de acordo com as informações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Estado do Rio de Janeiro aparecia com 94,9% da sua população alfabetizada, destacando-se que 95,2% pertenciam a áreas urbanas e que 85% em áreas rurais.

Em comparação com o total da população fluminense, superior a 14 milhões de habitantes, o índice de analfabetismo no Estado ainda é grande, consumindo aproximadamente 700 mil pessoas.

Quadro: 11

Alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais.

Ano	Alfabetização Urbana	Alfabetização Rural	Total
1999	94,7 %	78,3%	94,0%
2002	95,2 %	85%	94,9%

Fonte: IBGE in CASTRO (2007)

A procura pela Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro, que era concentrada no Ensino Fundamental, vem demonstrando um aumento considerável no Ensino Médio. Porém, vale ressaltar que em algumas regiões do Estado ainda faltam vagas para as fases iniciais do Ensino fundamental, destacando a Região Metropolitana, onde a concentração de migrantes é maior, principalmente os provenientes do Nordeste do Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro, em todas as escolas da rede oficial de ensino, encontra-se nas modalidades presencial, onde cada série tem duração de seis meses, e na modalidade semipresencial, os alunos têm a oportunidade de concluir a Educação Básica, através de avaliação contínua, utilizando apostilas como recursos didáticos.

Quadro: 12

Matricula inicial em cursos da EJA por dependências administrativas e nível de ensino nos regimes presenciais e semipresenciais.

Dep. Adm.	Total Presencial	Pres. Fund.	Pres. Médio	Total Simipres.	Semipres. Fund.	Semipres. Médio
	2004	2004	2004	2004	2004	2004
Estadual	148.423	138.472	9.951	171.367	74.802	96.565
Federal	-	-	-	-	-	-
Municipal	97.017	95.183	1.834	1.676	1.240	436
Privada	54.852	14.052	40.800	8.369	1.875	6.494

Total	300.292	247.707	52.585	181.412	77.917	103.495
Dep. Adm.	Total Presencial	Pres. Fund.	Pres. Médio	Total Simipres.	Semipres. Fund.	Semipres. Médio
	2005	2005	2005	2005	2005	2005
Estadual	152.831	131.838	20.993	162.906	71.401	91.505
Federal	-	-	-	-	-	-
Municipal	98.182	96.140	2042	2.504	1.576	928
Privada	48.113	11970	36.143	4.755	1.195	3.560
Total	299.126	239.948	59.178	170.165	74.172	95.993
Dep. Adm.	Total Presencial	Pres. Fund.	Pres. Médio	Total Simipres.	Semipres. Fund.	Semipres. Médio
	2006	2006	2006	2006	2006	2006
Estadual	173.032	128.843	44.189	156.995	69.846	87.149
Federal	-	-	-	-	-	-
Municipal	100.945	98.859	2.086	1.855	975	880
Privada	36.849	9.636	27.213	3.690	760	2930
Total	310.826	237.338	73.488	162.540	71.581	90.959

Fonte: INEP in Castro (2007)

Pode-se observar no quadro 9 um crescimento na modalidade presencial da EJA, tanto no Ensino fundamental como no Médio na rede pública (estadual e municipal) de ensino e um decréscimo na rede privada.

Vale ressaltar que o aumento na rede estadual no período de 2005 a 2006 foi maior, 13,2%, que no período de 2004 a 2005 que foi somente de 2,96%. Neste sentido CASTRO (2007), comenta que:

Tais índices de maior atendimento devem-se, no entanto, a expansão no nível médio, pois no fundamental, os números também vêm sofrendo reduções, embora saibamos que grande parte da população ainda não possui o ensino dito fundamental (...). (Castro, 2007, p.34).

É importante destacar também que a rede estadual de ensino detém o maior número de matrículas em todos os regimes da Educação de Jovens e Adultos, inclusive atendendo um grande número da população carcerária do Estado.

2.7 – A Formação do Professor da EJA

A formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e adultos, que não tiveram acesso na idade determinado pela lei ou que tiveram de forma insuficiente, ainda constitui um desafio para os governantes brasileiros. Henriques, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no governo Lula, afirma que:

Apesar da educação de jovens e adultos ser uma atividade especializada e com características próprias, são raros os cursos de formação de professores e as universidades que oferecem formação específica aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino. (Henriques in Brasil, 2006, p. 1).

A EJA é um campo educacional onde busca-se entender os fracassos nas organizações de políticas de acesso a educação e de formação de professores no Brasil. Percebe-se que historicamente essa modalidade de ensino foi considerada uma maneira de compensar políticas educacionais anteriores, o que resultou um problema que ainda não foi resolvido.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (Vieira, 2004, p. 85-86).

Por muitos anos entendeu-se que a educação de jovens e adultos não necessitava de professores capacitados para esta modalidade, mas contava-se com a boa vontade dos educadores para ensinar a esses alunos.

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada. (GUIDELLI, 1996, p.126)

No I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, em maio de 2006 questionou-se muito a adequação das práticas pedagógicas na EJA, pois os professores dessa modalidade de ensino fazem adaptação das metodologias, material didático, dos tempos e espaços e também das formas de avaliação. Nesse Seminário Ricardo Henriques afirmou que são mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade EJA, ensino fundamental e médio, nos sistemas municipais e estaduais. Henriques afirma ainda que:

(...) a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade. (Henriques in Brasil, 2006, p. 8)

O maior desafio enfrentado pelos professores da EJA é a utilização em suas praticas educacionais os mesmos métodos da educação regular.

Entende-se a necessidade de uma formação inicial (licenciatura) com disciplinas voltadas para essa modalidade de ensino, pois não podemos considerar o adulto como uma criança grande, portanto o método deve ser diferenciado.

Arbache diz que:

A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente (Arbache, 2001, p. 19).

Trabalhar com jovens e adultos torna-se também necessário compreender as especificidades desse tipo de ensino e como intervir para tornar uma educação de qualidade.

Conhecer a prática docente do professor que atua no campo específico da educação de jovens e adultos torna-se necessário também à compreensão específica deste tipo de ensino quanto à possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade (acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho) (Guidelli, 1996, p. 13).

Portanto parece ser necessária uma mudança nesse quadro tomando como ponto de partida a formação inicial do professor, visando prepará-lo para atuar também nessa modalidade de ensino (EJA).

A formação e o reconhecimento do educador da EJA é fundamental para as práticas educativas exigidas por esta modalidade de ensino, conforme destaca Sales (2011, p.234):

(...) não há nenhuma possibilidade de imaginar outros espaços de EJA sem reconhecer o processo de mudança educacional. A formação desses educadores, levando isto em conta, é talvez um ponto crucial para fomentar práticas dirigidas a abrir espaços novos de prática democrática.

Sales (2011, p. 234 a 236) apresenta cinco desafios de reflexão sobre a formação dos educadores da EJA:

1. Um primeiro desafio é procurar saber quais são as condições necessárias para que os educadores e educadoras, que atuam no campo da EJA, possam se engajar em

processos sistemáticos da reflexão sobre os propósitos da educação na sociedade contemporânea. É de grande importância contar com os espaços e os tempos de formação para explicitar as visões filosóficas, moral e política dos educadores da EJA, de modo que possam tomar a iniciativa de propor e realizar mudanças de baixo para cima e a transformar os espaços educativos em que atuam.

2. A EJA contemporânea está estruturada por relações desiguais de poder e os educadores são sujeitos com agência imersos nesses regimes de poder, que moldam a eles mesmos, aos seus alunos e ao contexto cotidiano do ensino. Um dos grandes desafios é encorajar e facilitar os espaços para que os sujeitos da EJA possam trabalhar os códigos de poder; os modos repressivos e produtivos que atravessam não só as escolas. ONGs. Igrejas e qualquer espaço educativo, mas a sociedade como um todo.

3. Uma maneira de incrementar a capacidade de agência dos sujeitos da EJA é dar maior centralidade aos processos sistemáticos de produção de conhecimentos sobre as experiências sociais que regulam a educação, tanto como sobre os conhecimentos e conteúdos demandados pelo estado e pelo mercado de trabalho. Ao considerar esses processos sistemáticos de produção de conhecimento, os sujeitos da EJA não podem excluir nem reificar aqueles conhecimentos que foram historicamente desvalorizados e excluídos, ou seja, o conhecimento chamado popular, produzidos pelas mulheres, grupos minoritários e grupos indígenas. Aceitar a importância daqueles conhecimentos, que foram historicamente desvalorizados, não implica renegar a importância dos conhecimentos demandados pelo estado e pelo mercado de trabalho – muitas vezes apresentado como conhecimento escolar. O desafio para EJA é reafirmar a importância dos espaços escolares e os conhecimentos do currículo oficial, mas reconhecendo que são os únicos “educadores” e que devem cooperar com as famílias e as comunidades e facilitar a cooperação entre outras instituições, como museus, cadeias, hospitais, teatros, ONGs etc.

4. Na atualidade, é impossível desconhecer o grande impacto das tecnologias de comunicação e informação, tanto como os novos regimes da cultura audiovisual. Por isso, um outro desafio é saber como facilitar a construção de redes de aprendizagem entre os sujeitos da EJA, fazendo uso dos recentes desenvolvimento e inovações em tecnologia de comunicação e de seus usos práticos, mas também investigando como essas tecnologias modificam as relações existentes e os modos de viver.

5. Como enfatizar a pesquisa, individual e institucional, para poder ensinar também métodos sofisticados de investigação, se constitui em um outro desafio. É preciso usar os instrumentos de análise dirigidos à pesquisa: observação, entrevistas, fotografia, gravação em vídeo, tomada de notas e coleta de histórias de vida. Ao fazer assim, os alunos não só afinam as habilidades tradicionais, como ler, escrever, calcular, escutar, interpretar e pensar, mas aprendem a compreender e

reconhecer as dinâmicas que impactam as suas vidas cotidianas: o seu lugar na hierarquia social, nos grupos de amigos e colegas dos quais participam, suas relações românticas, suas aspirações profissionais, suas relações com os professores.

Conclui SALES (2011, p. 236) que:

(...) procurar dar respostas a estes cinco desafios é uma forma realista de implementar a noção da esperança pedagógica do legado freireano, já que nessa procura apostamos em uma EJA melhor e um futuro mais democrático.

As instituições de ensino superior devem acompanhar as mudanças e necessidades do mercado de trabalho, nesse caso, da formação dos futuros profissionais da educação. É de extrema importância que nos cursos de licenciaturas sejam ministradas disciplinas específicas para Educação de Jovens e Adultos. As estatísticas mostram que são milhões de pessoas estudando nessa modalidade de ensino e que com a defasagem do ensino em largas proporções, conforme mostrado nas estatísticas dos Censos, o Ensino de Jovens e Adultos é, e será por muitos anos, uma necessidade obrigatória no plano de Estado, não só do Brasil, mas no mundo inteiro e principalmente nos países em desenvolvimento.

2.8 – Perfil dos Alunos da EJA

Os alunos que frequentam a educação de jovens e adultos são pessoas, que na maioria dos casos, tiveram que abandonar os estudos para trabalhar e assim ajudar no sustento da família. Esse fato ainda se repete no Brasil dos dias atuais o que reflete no alto índice de evasão escolar.

Outros fatores também contribuem para essa evasão nas escolas no ensino regular como, por exemplo: falta de escola próxima a residência, dificuldades em acompanhar o conteúdo, falta de interesse pelo que está sendo ensinado, a baixa autoestima afetada, ou a famosa bullying nas escolas modernas.

Os alunos da EJA são sujeitos de uma vasta diversidade cultural e de poder aquisitivo baixo. Levando-se em conta que para a maioria desses jovens e adultos a televisão é a principal forma de lazer e informação. São jovens e adultos que geralmente vivem no mundo do trabalho com responsabilidades sociais e familiares.

os alunos que demandam a EJA são “sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura”, ou seja, esses sujeitos têm em comum a exclusão do sistema regular de ensino e a condição de não crianças. (www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_3/artigo_4_pollyana_fernandes.doc acesso dia 06/10/11)

Esses alunos são tratados como se não tivessem uma identidade e os relacionam aos fracassados escolares.

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar". Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, *a priori*, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos. (<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/tetxt3.htm> acesso no dia 20/12/11)

Porém pode-se dizer que os alunos da EJA são ricos em experiências de vida, pois chegam a escola com conhecimentos próprios adquiridos e valores já constituídos. É um público diversificado com alunos e alunas com diferentes níveis de conhecimento, com vontade de aprender mais, diferença em faixa etária de idade e uma gama diferenciada de vivências profissionais.

É bem verdade que existem na educação de jovens e adultos alunos que ainda são jovens, que não trabalham e que poderiam estarem estudando

no ensino regular mas, que por algum motivo, estão na educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 – Projeto de Pesquisa

Se pretende verificar com esta pesquisa se os cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições públicas de Ensino Superior da Cidade do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO) oferecem disciplinas específicas para o desenvolvimento de atividades na modalidade de educação de jovens e adultos, assim como um levantamento através de questionário, juntos aos docentes dessa modalidade de ensino, para analisar as dificuldades encontradas por esses professores nas suas práticas docentes. Também se pretende verificar a adequação da formação acadêmica à prática profissional e propor, se necessário, melhorias na formação inicial dos professores para essa modalidade de ensino.

Foi entendido pelo pesquisador que seria necessário se aproximar dos docentes da EJA e identificar as suas dificuldades, para tanto, utilizou-se o método de questionários com o objetivo de alcançar o maior número de profissionais.

A Diretoria Metropolitana VI, vinculada a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, foi a escolhida por ser a coordenação com uma das maiores abrangências na cidade, sendo composta por cinquenta bairros, distribuídos em várias zonas (norte, sul, oeste e centro) e ter um número significativo de escolas com turmas de jovens e adultos.

O questionário foi entregue na diretoria Metropolitana VI em outubro de 2011 para ser distribuídas aos professores das escolas com a modalidade de educação de jovens e adultos.

3.2 – Caracterização das Escolas da Cidade do Rio de Janeiro

O Estado do Rio de Janeiro está localizado na Região Sudeste do Brasil, ocupa uma área de 43.696,054 Km², é o terceiro menor estado brasileiro, porém, segundo dados do Censo de 2010 do IBGE, o Estado do Rio de Janeiro é o terceiro mais populoso do Brasil, com 15.180.636 habitantes.

A cidade do Rio de Janeiro é a capital do Estado de mesmo nome, Rio de Janeiro, possui 1.182 km² de extensão.

Em 2010, segundo o IBGE, sua população totalizava 6.323.037 habitantes, sendo 53,6% de brancos, 33,6 de pardos, 12,3 de pretos e 0,5 de indígenas e amarelos, portanto uma população bem diversificada em relação a sua etnia.

A cidade possui 1.492 escolas de ensino pré-escolar, 1.718 de ensino fundamental, 566 escolas que oferecem ensino médio e ainda 66 instituições de ensino superior. É a segunda mais extensa rede de ensino do país, totalizando 3.842 instituições de ensino.

Em relação as escolas públicas a cidade possui 1.068 escolas administradas pelo município com 304.340 alunos matriculados no ensino fundamental do primeiro segmento (1º ao 5º ano), 229.983 no segundo segmento (6º ao 9º ano), 4.698 alunos em classes especiais, 5729 alunos da educação especial incluídos em classes regulares do ensino fundamental e 18.894 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

As escolas sob administração do governo Estadual totalizam 417 escolas sendo divididas por regiões, conforme quadro 13, 14 e 15:

Escolas da Rede Estadual de Ensino Segundo Área de Abrangência

Quadro: 13

Região Metropolitana III
Sede: Rio de Janeiro
<p>ÁREA DE ABRANGÊNCIA: Acari, Água Santa, Bancários, Bento Ribeiro, Bonsucesso, Brás de Pina, Cachambi, Cascadura, Cavalcante, Cocotá-Ilha, Coelho Neto, Colégio, Cordovil, Engenho de Dentro, Galeão-Ilha, Higienópolis, IAPI da Penha, Ilha do Governador, Inhaúma, Irajá, Jardim América, Jardim Guanabara - Ilha, Lins de Vasconcelos, Madureira, Marechal Hermes, Maria da Graça, Méier, Olaria, Oswaldo Cruz, Penha, Penha Circular, Piedade, Pílares, Portuguesa- Ilha, Quintino Bocaiúva, Ramos, Rocha Miranda, Tauá-Ilha, Tomás Coelho, Turiaçu, Vaz Lobo, Vigário Geral, Vila da Penha, Vila Kosmos, Vila Valqueire, Vista Alegre, Freqüesia - Ilha, Engenho da Rainha, Cacúia - Ilha.</p>
Total de Escolas: 144

Dados do Diário Oficial do Estado (disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos>)

Quadro: 14

Região Metropolitana IV
Sede: Rio de Janeiro
<p>ÁREA DE ABRANGÊNCIA: Anchieta, Bangu, Barra de Guaratiba, Campo Grande, Cosmos, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Guaratiba, Honório Gurgel, Inhoaíba, Jabour, Jardim Bangu, Jardim Palmares, Magalhães Bastos, Nova Sepetiba, Paciência, Padre Miguel, Parque Anchieta, Pavuna, Realengo, Ricardo de Albuquerque, Santa Cruz, Santíssimo, Senador Camará, Sepetiba, Vila Aliança, Vila Kennedy, Pedra de Guaratiba.</p>
Total de Escolas: 129

Dados do Diário Oficial do Estado (disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos>)

Quadro: 15

Região Metropolitana VI
Sede: Rio de Janeiro
<p>ÁREA DE ABRANGÊNCIA: Anil-Jacarepaguá, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Caju, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Jacarepaguá, Copacabana, Curicica-Jacarepaguá, Engenho Novo, Estácio, Freguesia -Jacarepaguá, Gardênia Azul, Gávea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ilha de Paquetá, Ipanema, Itanhangá, Jacaré, Taquara, Tanque, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Manguinhos, Maracanã, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Praça Seca, Rio Comprido, Rocha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristóvão, São Francisco Xavier, Taquara, Tijuca, Urca, Usina, Vargem Grande, Vidigal, Vila Isabel.</p>
Total de Escolas: 124

Dados do Diário Oficial do Estado (disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos>)

Quadro: 16

Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas	Área de abrangência:
	Unidades Prisionais e Socioeducativas
Total – 20* unidades escolares	

Dados do Diário Oficial do Estado (disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos>)

*foram acrescentadas pelo pesquisador duas escolas, conforme informações da assessoria da DIESP.

A educação de jovens e adultos na cidade do Rio de Janeiro, nas escolas sob administração da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), é realizada em aproximadamente 85 escolas, sendo a grande maioria no horário da noite, com Ensino Fundamental e Médio. A secretaria ainda disponibiliza o

ensino semipresencial através dos Centros de Educação de Jovens e Adultos que atende por meio de módulos, ou seja, o aluno escolhe a disciplina, comparece ao centro para tirar suas dúvidas com o professor e quando se encontra capacitada para realizar a prova solicita ao professor, conseguindo a média passa para o próximo módulo e ou para outra disciplina até concluir todas as disciplinas e assim conclui o seu Ensino Fundamental ou Médio.

3.3 – Caracterização das Universidades Públicas da Cidade do Rio de Janeiro

O Estado do Rio de Janeiro apresenta ótimas universidades públicas, instituições que contribuem com a carreira profissional de boa parte da população fluminense. Todos os anos muitas pessoas que moram na capital carioca ou em outras cidades fluminense procuram ingressar nessas universidades públicas, como é o caso da UERJ, UFRJ, UNIRIO, UENZO, todas com a maior concentração de cursos na Cidade do Rio de Janeiro.

Além dessas universidades, na capital do Rio de Janeiro, existem outros Campus Universitários (públicos) espalhadas por todo estado, a considerar a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ambas localizadas na região metropolitana do Estado.

A qualidade do ensino dessas universidades tem despertado o interesse, não só de estudantes do Estado do Rio de Janeiro, como de jovens de outros Estados brasileiro e até mesmo de outros países.

Vale ressaltar que a Universidade Estadual da Zona Oeste no momento da pesquisa não possui nenhum curso de licenciatura, por isso não estará relacionada entre as universidades pesquisadas.

3.3.1 – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Primeira instituição oficial de ensino superior do Brasil, também conhecido como Universidade do Brasil, é a maior universidade federal do país.

Foi criada em 1920 e serviu de modelo para todas as outras universidades brasileiras.

A UFRJ está dividida atualmente em três campi. O maior deles está localizado na Ilha do Fundão, cidade do Rio de Janeiro, onde localiza-se a sede da Universidade e a maior concentração de cursos de graduação e pós graduação. Na Paraia Vermelha, situado num tradicional bairro da capital carioca (Urca), este campus recebe boa parte dos alunos de licenciatura para cumprimento das disciplinas ligadas a Educação.

O mais novo campus da UFRJ está situado na cidade de Macaé, a cerca de 185 Km da capital carioca.

A universidade ainda possui institutos, faculdades e unidades fora de seu campi, entre eles podemos citar o Instituto de Filosofia e Ciências (IFCS), a Escola de Direito e a Escola de Música, todos situados no centro do Rio. Ainda podemos citar o Museu Nacional e o Observatório do Valongo, ambos localizados no tradicional bairro de São Cristóvão, que recebe alunos de todos os níveis de escolaridade com a finalidade de enriquecimento dos conhecimentos adquiridos nas aulas. Por fim, não podemos esquecer do Colégio de Aplicação, localizado na Lagoa Rodrigo de Freitas, que também recebe alunos dos cursos de licenciatura para suas práticas de ensino.

A UFRJ possui 80 cursos de graduação e 370 de pós graduação. Conta com sete museus, nove unidades hospitalares, centenas de laboratórios e mais de quarenta bibliotecas. A instituição conta com 27 cursos de licenciatura nas suas unidades localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

3.3.2 – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Instituição localizada exclusivamente na cidade do Rio de Janeiro foi criada em 1979 com o nome de Fundação Universidade do Rio de Janeiro. Em 2003, através da Lei nº 10.750, passou a chamar-se Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A universidade hoje comporta em sua estrutura cinco centros compostos por unidades acadêmicas: Centro de Ciências Biológicas e da

Saúde, Centro de Ciências Exatas e tecnológicas, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Centro de Letras e Artes e Centro de Ciências Jurídicas e Políticas.

A universidade ainda conta com um Arquivo Central, Biblioteca Central e o Hospital Universitário Gaffiée e Guinle.

Atualmente a UNIRIO oferece 21 cursos de graduação e nove de pós-graduação, alguns bem tradicionais, como por exemplo o de Medicina (iniciado em 1912), o de enfermagem (criado em 1890) sendo a primeira Escola de Enfermagem do Brasil, Biblioteconomia (criado em 1911) esse curso é considerado o primeiro do Brasil e América Latina e o terceiro do mundo, entre outros cursos que se destacam no âmbito nacional e internacional. Entre seus cursos de graduação doze deles são de licenciatura, ou seja, ligados a formação de professores.

3.3.3 – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

A UERJ tem a sua origem na Universidade do Distrito Federal, quando o Rio de Janeiro era a capital da República. Foi criada a partir da fusão da Faculdade de Ciências Jurídicas, a Faculdade de Ciências Médicas, a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Com a mudança da capital para a Cidade de Brasília, na década de 60, passou a chamar-se de Universidade do Estado da Guanabara. Com a fusão dos Estados da Guanabara, em 1975, recebeu o nome atual, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

É considerada uma das maiores e mais prestigiadas instituições de ensino superior do Rio de Janeiro e do Brasil. Seu principal campus está localizado na capital fluminense, porém conta com campi em outras cidades do Estado: Duque de Caxias, Ilha Grande, Nova Friburgo, Resende, Teresópolis e São Gonçalo.

A universidade possui 32 cursos de graduação e 46 programas de pós-graduação stricto sensu e aproximadamente 100 cursos de pós-graduação lato sensu em diversas áreas do conhecimento.

Dentre os cursos de graduação 25 são direcionados a formação de professores, ou seja, licenciatura.

A estrutura organizacional da instituição conta com quatro centros: Educação e Humanidades, Tecnologia e Ciências, Biomédico e Ciências Sociais. Integram também a essa estrutura o Hospital Universitário Pedro Ernesto, a policlínica Piquet Carneiro, o Núcleo Superior de Estudos Governamentais, Universidade Aberta da Terceira Idade, Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentado, Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Instituto Politécnico do Rio de Janeiro, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Atenção ao Uso de Drogas e o Centro de Produção da UERJ.

3.4 – A Pesquisa

3.4.1 – Nas Universidades Públicas da cidade do Rio de Janeiro

Nas universidades públicas foi possível analisar as matrizes curriculares através dos sites, atualizados, de cada instituição.

Existem nas universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro um total de 63 cursos de licenciatura, sendo distribuído da seguinte forma:

Quadro: 17

Cursos de Licenciatura da UERJ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Cursos de Licenciatura
Artes
Ciências Biológicas (habilitação biomédica e habilitação biológica)
Ciências Sociais
Educação Física

Filosofia
Física
Geografia
História
Letras: Português e Alemão
Letras: Português e Espanhol
Letras: Português e Francês
Letras: Português e Grego
Letras: Português e Inglês
Letras: Português e Inglês – Literatura
Letras: Português e Italiano
Letras: Português e Japonês
Letras: Português e Latin
Letras: Português e Literatura
Matemática
Pedagogia
Psicologia
Química

Quadro: 18

Cursos de Licenciatura da UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Cursos de Licenciatura
Ciências Biológicas
Ciências Sociais
Educação Física
Filosofia
Geografia
História
Letras: Portugues Alemão
Letras: Portugues Árabe
Letras: Portugues Espanhol
Letras: Portugues Francês
Letras: Portugues Grego
Letras: Portugues Hebraico
Letras: Portugues Inglês
Letras: Portugues Italiano
Letras: Portugues Japonês
Letras: Portugues Latim
Letras: Portugues e Literatura

Letras: Portugues Russo
Dança
Educação Artística (Artes plásticas, Desenho e Música)
Física
Matemática
Música
Pedagogia
Química

Quadro: 19

Cursos de Licenciatura da UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Cursos de Licenciatura
Biblioteconomia
Biologia
Ciências Biológicas
Ciências da Natureza
Filosofia
História
Letras: Português e Literatura

Matemática
Música
Pedagogia
Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental
Teatro

Atavés da análise das matrizes curriculares desses cursos foi possível comprovar que 92% dos cursos de licenciatura não possuem nenhuma disciplina específica para formação dos professores referente a educação de jovens e adultos. Somente 8% dos cursos analisados possuem disciplinas específicas para essa modalidade de ensino.

Imagem 2

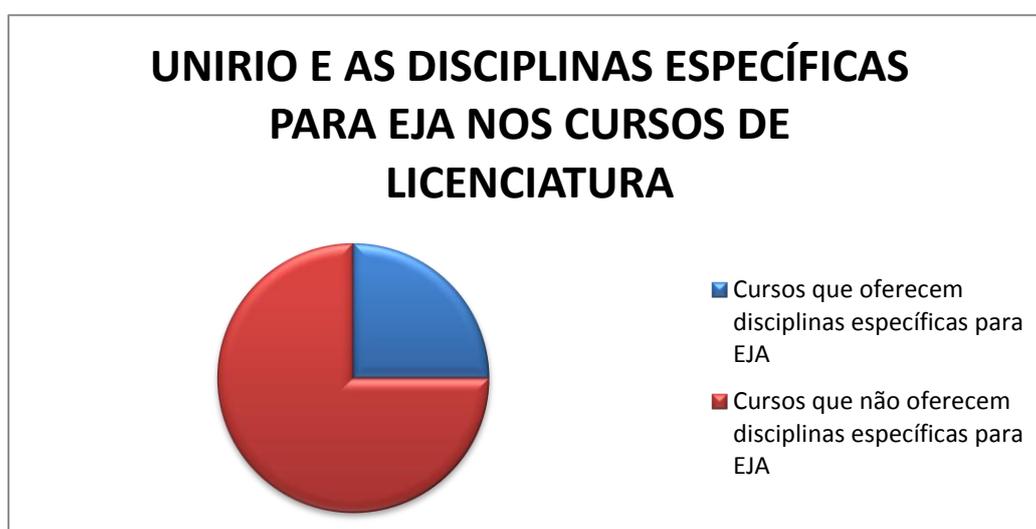


Das universidades que oferecem disciplinas específicas para EJA, a UNIRIO é a que mais contempla essa modalidade, sendo oferecida essas disciplinas em três cursos (Biblioteconomia, Pedagogia e Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental). A UFRJ e a UERJ somente contemplam disciplinas dessa modalidade de ensino em um curso, Pedagogia.

Quadro: 20

Cursos que Oferecem Disciplinas Específicas para EJA - UNIRIO

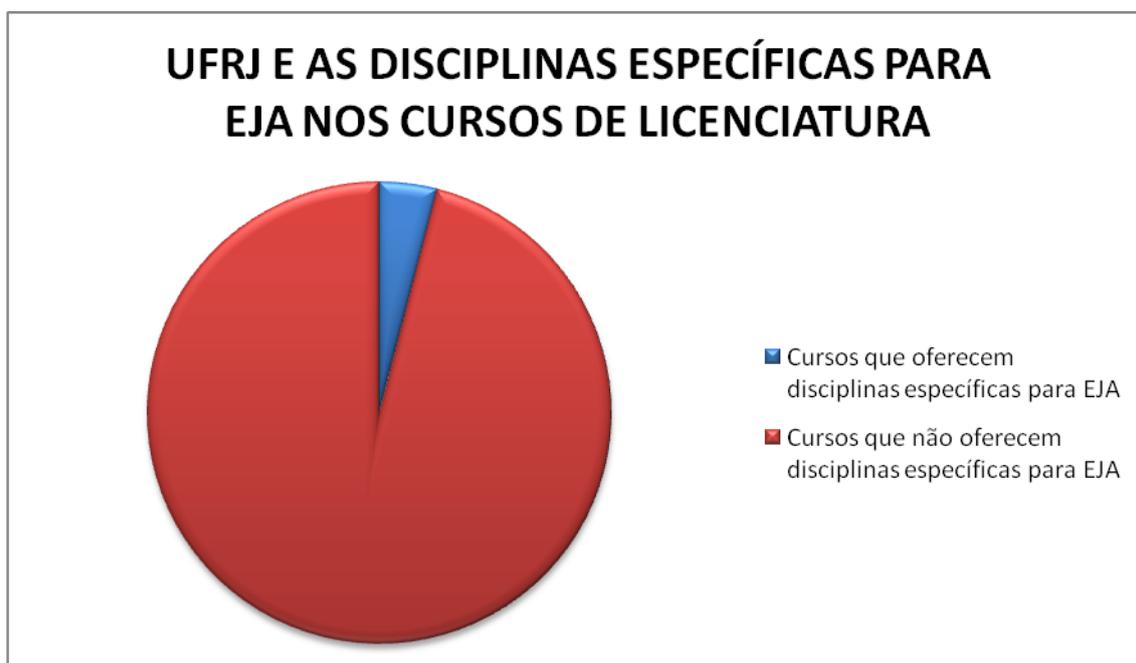
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	
Curso	Disciplinas específicas para EJA
Licenciatura em Biblioteconomia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação de Pessoas Jovens e Adultas: necessidades especiais
Licenciatura em Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação de Pessoas Jovens e Adultas • Estágio Supervisionado: EJA • Educação de Pessoas Jovens e Adultas: necessidades especiais
Licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Educação de Jovens e Adultos • Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos

Imagem 3

Quadro: 21

Cursos que Oferecem Disciplinas Específicas para EJA - UFRJ

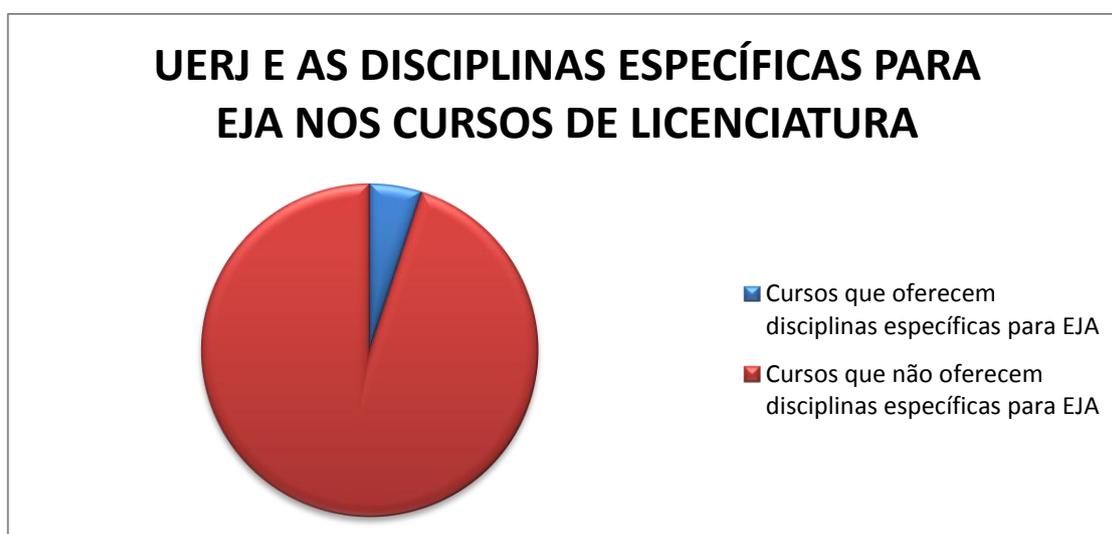
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	
Curso	Disciplinas específicas para EJA
Licenciatura em Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem didática de Jovens e Adultos • Prática de Ensino Estágio Supervisionado Educação de Jovens e Adultos • Múltiplas Linguagens em Alfabetização de Jovens e Adultos

Imagem 4

Quadro: 22

Cursos que Oferecem Disciplinas Específicas para EJA – UERJ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
Curso	Disciplinas específicas para EJA
Licenciatura em Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Matemática para Crianças, jovens e Adultos (I e II) • Fundamentos das Ciências da Natureza para Crianças, Jovens e Adultos • Educação de Jovens e Adultos • Ensino de história Aplicado nos Anos iniciais do Ensino fundamental de Crianças, Jovens e Adultos • Ensino de Geografia Aplicado aos anos iniciais do ensino Fundamental para Crianças , Jovens e Adultos • Abordagem Pedagógica: EJA

Imagem 5

Para alguns autores a formação do professor da EJA tem que ser baseada em reflexões sobre o que somos, qual visão se tem do mundo, da educação, principalmente de jovens e adultos, quais os desejos que os levaram a se interessar por essa modalidade de ensino. É voltar-se para si mesmo e o encontrar o educador que está externalizado em cada um que escolheu esta profissão.

Partindo disso muitas questões podem ser aprofundadas em relação a formação inicial do licenciado, que pode tanto trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para tanto é necessário, parar de pensar que qualquer pessoa está apta a ensinar ao adulto. Uma formação adequada requer noções básicas específicas da clientela que iremos trabalhar.

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada. (GUIDELLI, 1996, p. 126)

Enfim, percebe-se que é possível uma formação inicial de educadores que proporcione práticas pedagógicas reflexivas sobre todas as áreas de trabalho do professor, seja numa formação regular com crianças e adolescentes, ou na educação de jovens e adultos. Entende-se que é obrigação da academia formar profissionais, professores, capacitados para atender todas as necessidades da educação, afinal a universidade está formando um educador.

3.4.2 – As Escolas Estaduais da Cidade do Rio de Janeiro e a EJA

Na pesquisa realizada nas escolas sob administração do governo do estado na cidade do Rio de Janeiro, constatou-se um total de 397 escolas distribuídas em três Diretorias Administrativas e Pedagógicas.

O cronograma abaixo permite visualizar a atuação do pesquisador para desenvolver esta pesquisa de campo.

Quadro: 23

Cronograma da Pesquisa de Campo nas escolas

Tarefas	Meses 2011/2012	A	S	O	N	D	J	F	M
Identificação das Escolas									
Entrega do Questionário									
Coleta do Questionário									
Análise do Questionário									
Levantamento de Dados									

A Diretoria Metropolitana III, com abrangências em bairros da zona norte e Ilha do Governador, detem administração de 144 escolas. Dessas somente 10 escolas desenvolvem atividades com a Educação de Jovens e Adultos, ou seja 7% das escolas.

Imagem 6



A Diretoria Metropolitana IV, com abrangência em sua maioria da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, administra 129 escolas. Na Educação de Jovens e Adultos totalizam 33 escolas, que equivale a 25% do total das escolas.

Imagem 7



A Diretoria Regional Metropolitana VI, que atende aos bairros da zona oeste, zona norte e zona sul atende um total de 124 escolas. Desse total 14 escolas atendem a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio e 14 escolas atendem o Ensino Fundamental. Com esses dados foi possível

observar que somente 11% das escolas dessa Diretoria atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Imagem 8



Vale ressaltar que em algumas escolas atendem o Ensino Fundamental e Médio, ou seja, trabalham com os dois segmentos do ensino.

Ainda como Diretoria Regional, com administração de escolas na cidade do Rio de Janeiro, existe a DIESP (Diretoria Especial de Escolas Prisionais e Socioeducativas) que atende alunos menores infratores, nas Unidades Socioeducativas, e jovens e adultos nas Casas de Detenção.

A DIESP foi criada em 2008 para administrar as escolas dentro dos complexos penitenciários (maiores de 18 anos) e nas Unidades de Medidas Socioeducativas (menores de 18 anos) e é uma Diretoria especial por se tratar de Educação para pessoas privadas de liberdade, assim como pela rotatividade dentro dessas unidades, onde os alunos podem entrar e sair a qualquer momento, por motivo de transferências e ou liberdade, dentre outros fatores que a tornam diferenciada das outras Diretorias.

A DIESP administra um total de 20 escolas, desse total 14 escolas atendem jovens e adultos.

Imagem 9



Ainda é importante ressaltar que na DIESP as escolas com educação de jovens e adultos trabalham com dois sistemas: o presencial e o semipresencial, CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos).

Conforme informado anteriormente o pesquisador concentrou a pesquisa na Diretoria Regional Metropolitana VI por essa abranger uma maior diversificação das regiões da Cidade do Rio de Janeiro.

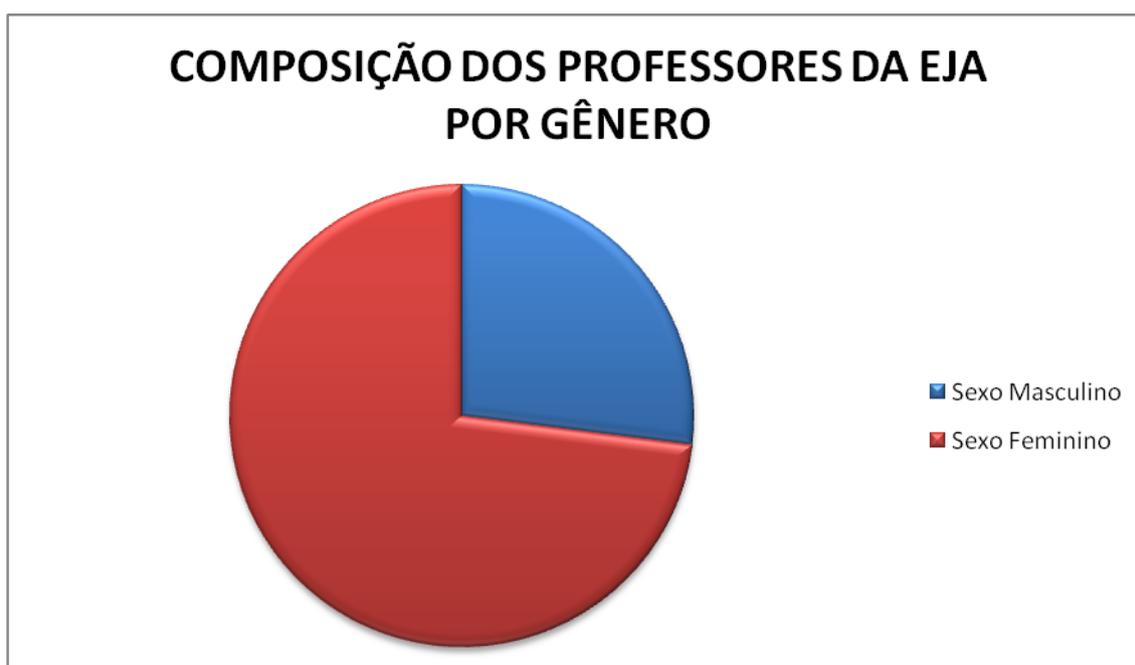
A pesquisa foi realizada com os professores da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 123 professores dessa modalidade de ensino.

Do total dos professores pesquisados constata-se que 27% do corpo docente é formado por professores do sexo masculino e que 73% do sexo feminino.

Quadro: 24

Composição da amostra por gênero

	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
N° de Professores	90	33	123
%	73%	27%	100% Amostra

Imagem 10

Com a finalidade de conhecer melhor o corpo docente dos professores da educação de jovens e adultos, foi investigada a idade dos docentes. Na análise do questionário foi confirmado que a maioria dos professores, 57%, possui idade entre 30 e 50 anos e que logo depois vem os professores acima de 50 anos totalizando 38% dos docentes. Os mais novos, com menos de 30 anos de idade, somaram apenas 16% do total.

Quadro: 25

Idade dos Entrevistados		
Menos de 30 anos	16	13%
Mais de 30 e menos de 50 anos	57	46%
Acima de 50 anos	42	38%
Não opinou	3	2%

Imagem 11



Analisando os dados da pesquisa observa-se que a maioria dos professores entrevistados, 60%, atuam no Ensino Fundamental. Do total de de entrevistados 23% atuam somente no Ensino Médio e que 15% desenvolvem suas atividades tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental.

Quadro: 26

Segmento de Atuação na EJA		
Fundamental	74	60%
Médio	28	23%
Fundamental e Médio	18	15%
Não opinou	3	2%

Imagem 12



Outro dado curioso em relação ao segmento de atuação dos professores é que o número de professores que atuam no Ensino Médio, 38% (juntando os que atuam somente no Ensino Médio mais aqueles que estão no médio e Fundamental) é um pouco mais que a metade dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Esse dado se deve a um número maior de turmas do Ensino Fundamental que do Ensino Médio.

Dos 123 entrevistados, somando os doentes com mais de 15 anos de magistério, 48%, ou seja, quase a metade dos entrevistados, possui mais de 15 anos de magistério.

Quadro: 27

Tempo de atuação no magistério		
Menos de 5 anos	10	8%
Entre 5 e 10 anos	27	27%
Entre 11 e 15 anos	17	17%
Entre 16 e 20 anos	16	13%
Mais de 20 anos	43	35%

Imagem 13



Quanto a formação dos docentes é interessante observar que a grande maioria, 65%, obtiveram sua formação inicial, graduação, em universidades públicas. E segundo as análises dos questionários essa formação se deu na cidade do Rio de Janeiro. Portanto, conforme observado nas avaliações de órgãos competentes da Educação Superior no Brasil, essas universidades estão entre as melhores do país, porém, conforme analisado em

quadros anteriores dessa pesquisa, essas universidades quase não oferecem disciplinas voltadas para a educação de jovens e adultos.

Outro dado importante, levando em conta a idade dos entrevistados com o tempo de atuação no magistério, é possível afirmar ainda grande que parte dos professores da EJA encontram-se em final de carreira, ou seja, estão próximos a se aposentarem.

Se tem como base as leis brasileiras para aposentadoria do professor que diz que nesta profissão a aposentadoria voluntária poderá acontecer a partir dos 50 anos de idade e ou 25 anos de contribuição. Pode-se afirmar que 38% dos professores que atuam na EJA, que segundo os dados da pesquisa tem mais de 50 anos, e 35%, que tem mais de 20 anos de magistérios, estão próximos ou já podem solicitar a aposentadoria.

APOSENTADORIA VOLUNTÁRIA – REGRA DE TRANSIÇÃO – PROVENTOS INTEGRAIS

PROFESSORA (*)

- Tempo de contribuição: 9.125 dias (25 anos)
- Tempo de serviço público: 3.650 dias (10 anos)
- Tempo no cargo: 1.825 dias (5 anos)
- Idade mínima: 50 anos
- Forma de cálculo: Aplicação da média aritmética simples das maiores contribuições efetuadas a partir de julho/1994.
- Teto do benefício: Remuneração da servidora no cargo efetivo.
- Reajuste do benefício: Dar-se-á na mesma data em que ocorrer o reajuste do RGPS para manutenção do valor real, de acordo com a variação do índice definido pelo ente, os benefícios serão corrigidos pelos mesmos índices aplicados aos benefícios do RGPS.
- Obs: Não se aplicou a média aritmética no cálculo dos benefícios concedidos até 19/02/04, para os quais considerou-se a última remuneração no cargo efetivo.
- (*) redutor conforme § 5º art. 40 da CF, ou seja, somente para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio.

PROFESSOR (*)

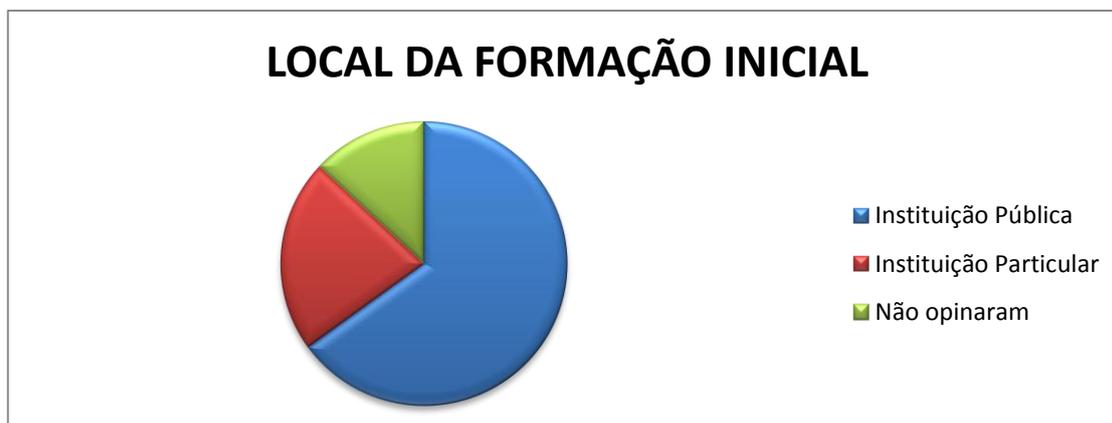
- Tempo de contribuição: 10.950 dias (30 anos)
- Tempo de serviço público: 3.650 dias (10 anos)

- Tempo no cargo: 1.825 dias (5 anos)
- Idade mínima: 55 anos
- Forma de cálculo: Aplicação da média aritmética simples das maiores contribuições efetuadas a partir de julho/1994.
- Teto do benefício: Remuneração do servidor no cargo efetivo.
- Reajuste do benefício: Dar-se-á na mesma data em que ocorrer o reajuste do RGPS para manutenção do valor real, de acordo com a variação do índice definido pelo ente da federação. Na ausência de definição do índice de reajustamento pelo ente, os benefícios serão corrigidos pelos mesmos índices aplicados aos benefícios do RGPS.
- Obs: Não se aplicou a média aritmética no cálculo dos benefícios concedidos até 19/02/2004, para os quais considerou-se a última remuneração no cargo efetivo.
- (*) Redutor conforme § 5º Art. 40 da CF, ou seja, somente para o professor que comprove exclusivamente tempo de efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio. (disponível em <http://www.ipamcaxias.com.br>)

Quadro: 28

Local da Formação Inicial dos Entrevistados		
Pública	80	65%
Particular	27	21%
Não opinou	16	13%

Imagem 14



Observando os dados ainda referente a formação inicial dos professores da EJA, é consideravelmente grande o numero de professores que não obtiveram em sua formação inicial alguma qualificação para atuarem na EJA.

É importante observar, numa comparação rápida, que grande parte dos professores obtiveram sua formação inicial em universidades públicas, e que essas universidades, em sua grande maioria, não oferecem em seus cursos de licenciatura nenhuma disciplina referente a educação de jovens e adultos.

Quadro: 29

Teve na Formação Inicial Disciplina Específica para EJA		
Sim	18	15%
Não	101	82%
Não opinou	4	3%

Imagem 15

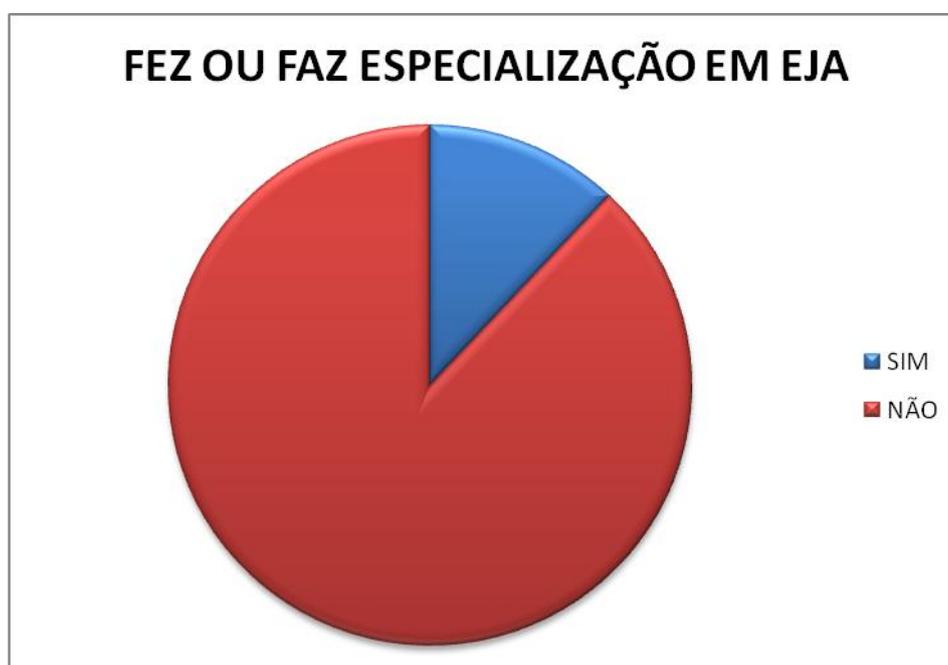


Quando perguntados sobre uma formação continuada, específica para ensino de jovens e adultos, o número ainda foi maior, ou seja, 88% dos professores que atuam nessa modalidade de ensino não fizeram ou não fazem nenhum curso de educação continuada, especialização, em educação de jovens e adultos.

Quadro: 30

Fez ou Faz Especialização em EJA		
Sim	15	12%
Não	108	88%

Imagem 16



A partir desses dados é possível compreender por que os professores da EJA encontram tantas dificuldades para desenvolverem

atividades nessa modalidade de ensino. Esses profissionais não foram adequadamente preparados, para atuarem com jovens e adultos.

O trabalho desenvolvido por esses professores são de seus próprios esforços, em busca de adaptar o que aprenderam na formação inicial, enfatizada na educação regular (crianças e adolescentes), para atender as necessidades dessa parcela de alunos que tem uma realidade, uma experiência de vida e até mesmo opiniões formadas sobre muitas coisas.

Conforme a revisão bibliográfica feita neste trabalho, dar aula para jovens e adultos não é só entrar em sala e explicar o conteúdo da matéria e passar exercícios para serem resolvidos. É muito mais que isso, é chegar na sala compreender o motivo da desmotivação daquele aluno, pois muitas vezes esse aluno trabalhou o dia todo, numa jornada de 12 horas, saindo de casa muitas vezes antes do sol nascer e só irá retornar após o fim da aula. É compreender que muitos desses alunos trabalham no setor de prestação de serviços, principalmente no comércio, uma jornada de trabalho cansativa que pode chegar até 10 horas diárias. Entender que além dessa jornada a grande maioria ainda desenvolvem atividades domésticas como cuidar dos filhos (que geralmente ficam em casa sozinhos), cuidar da casa, sem falar nas contas a pagar que também pode causar estresse porque o dinheiro é pouco para tantas despesas. Essas coisas provocam um desânimo para o estudo.

Infelizmente o que muitas vezes se escuta, principalmente nas conversas na sala dos professores, é: “eu não tenho nada haver com isso, tenho que dar a matéria. Se ele quiser que corra atrás do prejuízo”. Essa fala é realmente daquele professor que não tem conhecimento do que é trabalhar com jovens e adultos. Esse professor, infelizmente, está contribuindo para o grande índice de evasão nessa modalidade de ensino.

Quando se pergunta aos professores da EJA, da cidade do Rio de Janeiro, quais as maiores dificuldades encontradas para trabalhar com essa modalidade, encontramos diversas respostas.

A principal dificuldade está relacionada a falta de recursos didáticos para atender essa modalidade de ensino, 48% dos entrevistados assinalaram

esse item. Segundo esses professores o material disponível para trabalhar com jovens e adultos é muito escasso e insuficiente. O que fazem, conforme citado anteriormente nesta pesquisa, adaptam o conteúdo do ensino regular, para educação de jovens e adultos.

Observa-se ainda que muitos professores, 40% dos entrevistados, tem dificuldade com o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, devido a heterogeneidade dos alunos, também citado na entrevista com 12% dos professores apontando como umas das dificuldades encontradas para se trabalhar com a educação de jovens e adultos. São alunos de 15 a mais de 80 anos de idade estudando na mesma turma.

Ainda foram citados na pesquisa outros itens importantes que merecem ser considerados e destacados. A evasão das turmas da educação de jovens e adultos, segundo os professores, 12%, isso torna o ensino nessa modalidade mais difícil, pois os alunos começam a estudar e muitos ficam pelo “meio do caminho”. Isso também pode ser visto nesse trabalho no quadro que fala dos alunos que começam na EJA e não concluem. A falta de tempo para desenvolver as atividades relacionadas a disciplina também foi citado por 12% dos entrevistados. Outro destaque dos professores está relacionado a desmotivação dos alunos em sala de aula, conforme percebemos pela pesquisa, isso pode ser ocasionado pela falta de recursos para modalidade, a heterogeneidade nas salas e, conforme também foi citado por 10% dos pesquisados, o currículo inadequado a modalidade, o que pode transformar o ensino muito chato e desmotivante.

Quadro: 31

Maiores Dificuldades Encontradas na prática Profissional da EJA		
Falta de recursos	59	48%
Conhecimento prévio dos alunos	50	40%
Evasão	16	13%

Heterogeneidade das turmas	15	12%
Falta de tempo para a matéria	15	12%
Desmotivação dos alunos	12	10%
Currículo não adequado	12	10%
Desmotivação do professor		12%
Falta de professores		
Compartilhamento das Escolas Municipais*		
Formação de professores adequada para EJA		

* O atual Secretário Estadual de Educação, Wilson Riosolia, já desativou algumas escolas que compartilham prédios com a prefeitura. Disponível em <http://extra.globo.com>.

Na entrevista com os professores da educação de jovens e adultos, perguntou-se o que eles poderiam propor para melhorar a formação inicial dos futuros professores que desejam trabalhar na EJA.

As respostas foram coerentes com os dados obtidos nas outras perguntas, ou seja, a maioria, 65% apontaram que é necessário mais estudos relacionados a educação de jovens e adultos. Isso realça a dificuldade do professor, que não foi capacitado para trabalhar com jovens e adultos, em trabalhar nessa modalidade de ensino.

A segunda resposta mais citada foi a necessidade de mais estágios durante a formação desses profissionais, visando compreender melhor o universo da educação de jovens e adultos e a sua realidade dentro das escolas.

A terceira maior resposta foi o aumento da carga horária dos universitários, onde 15% dos entrevistados sugeriram.

O quadro abaixo aponta todas as respostas dos professores da EJA sobre essa questão.

Quadro: 32

Proposta Para a Formação dos Futuros Professores da EJA		
Mais estudos específicos para a EJA	80	65%
Mais estágio	26	21%
Aumento da carga horária em geral	18	15%
Bibliografia específica para a EJA	12	10%
Currículo diferenciado	5	4%
Multidisciplinaridade	5	4%
Linguagem simplificada	3	2%
Enfoque em conhecimento e especificidade de cada aluno	3	2%
Formação de professores do ensino médio	3	2%

CAPITULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(CONCLUSÃO E SUGESTÕES)

O trabalho desenvolvido nessa pesquisa foi de verificar as principais dificuldades dos professores da Educação de Jovens e adultos das Escolas Estaduais da Cidade do Rio de Janeiro assim como as metrizas curriculares das Universidades Públicas desta mesma cidade.

A pesquisa foi iniciada com uma profunda revisão bibliográfica sobre a história da educação, a educação no Brasil desde a colonização até os dias de hoje e principalmente a história da educação de jovens e adultos no Brasil enfatizando a Cidade do Rio de Janeiro.

Ficou evidenciado, a partir da revisão bibliográfica, que a educação em modo geral está sempre se modificando, isso se dá pela tentativa de melhorar cada vez mais. No mundo inteiro percebe-se os problemas enfrentados pelos governantes para se manter um nível de educação para todos. Porém percebe-se também que a importância, em alguns países, dada a educação está muito abaixo do que se espera, com índice de analfabetismo muito grande e uma evasão exarcebada.

No Brasil muito se tem feito ou tentado fazer para melhorar a qualidade da educação, principalmente da educação pública, com o objetivo de se chegar a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Mas reconhe-se que os esforços ainda estão a desejar, pois o que se viu nos dados apresentados nesse trabalho é um índice de analfabetismo ainda grande, para um país que busca chegar ao patamar das nações mais desenvolvidas do mundo.

As estatísticas brasileiras mostram que ainda existe muito a fazer e chegar a um nível de educação melhor, fazendo com que as crianças permaneçam na escola, pelo menos durante toda a fase da educação básica (ensino fundamental e médio).

O que pode se perceber pelas estatísticas apontadas nesse trabalho são distorções no ensino nas diferentes regiões do Brasil, onde os estados das regiões com maiores dificuldades de desenvolvimento (Amazônia e Nordeste) tem uma qualidade de ensino abaixo das áreas que compõem o Centro Sul do País.

Mas é evidenciado também que mesmo na região mais desenvolvida (Centro sul) encontra-se um nível grande de problemas referente a educação, principalmente a educação básica. Muitas crianças deixando de ir a escola precocemente, ou seja, o índice de evasão escolar continua muito grande, apesar da diminuição nessa região do analfabetismo.

É claro que essas crianças que abandonam a escola em algum momento vão sentir a necessidade, mesmo que para melhorar a condição profissional, irão querer voltar e recuperar o tempo.

Para isso os governantes brasileiros tem incentivado o desenvolvimento da educação de jovens e adultos (EJA), porém o que no desenvolvimento dessa pesquisa é que os esforços ainda estão muito abaixo do esperado pela sociedade brasileira e pelos órgãos internacionais ligados a educação, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo dados levantados nessa pesquisa sobre a EJA, essa modalidade de educação sofre com reflexo de uma educação voltada para aquelas pessoas que não quiseram estudar, marginalizando esses alunos. O que algumas pessoas não percebem é que segundo a Constituição Brasileira deixa claro que a educação é um direito de todo cidadão e uma obrigação do Estado se tratando da educação Básica.

Para Pinto (2010, p. 85 e 86) tem de considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive.

Hoje no Brasil a EJA ainda é trabalhada como uma educação compensatória, com poucos recursos e também pouca qualidade se comparada com a educação regular.

Na Cidade do Rio de Janeiro, que é a proposta desse estudo, foi possível perceber que a EJA está dividida em presencial, quando o aluno cursa na escola todas as séries referentes ao segmento do ensino, a semi presencial, que o aluno vai até a escola pega o conteúdo, tira dúvidas com os professores, e retorna quando se achar habilitado para realizar as avaliações.

Também percebemos que o número de aluno nessa modalidade de ensino continua crescendo e que o Governo do Estado do Rio de Janeiro oferece poucas escolas para EJA na Cidade do Rio de Janeiro.

Segundo o levantamento bibliográfico feito nessa pesquisa foi constatado que o professor para trabalhar na EJA precisaria está qualificado para desenvolver as atividades dessa modalidade de ensino. Porém o que foi comprovado por dados da pesquisa é que a maioria dos professores que compõem o quadro da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, não estão devidamente habilitados para essa função. Isso se dá porque esses professores não tiveram em sua formação inicial (Graduação) disciplinas voltadas para EJA, e que também, não realizaram nenhum tipo de formação continuada específica para EJA.

Analisando as matrizes curriculares das Universidades Públicas da Cidade do Rio de Janeiro constatou-se que até o dia de hoje essas universidades não oferecem, em seus cursos de licenciatura, disciplinas específicas para EJA, ou seja, elas oferecem somente no curso de Pedagogia e Biblioteconomia (Unirio).

Nos dados da pesquisa foi possível perceber também as dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA na Cidade do Rio de Janeiro, como a falta de recurso, conhecimento prévio dos alunos, evasão, heterogenidade dos alunos, ou seja, alunos de idades com diferenças muito grande, por exemplo, na mesma sala alunos de 19 anos com idosos.

Conclui-se que é possível uma educação de jovens e adultos melhor, mas para isso é preciso um esforço ainda maior por parte dos governantes brasileiros. É necessário investir mais na EJA.

Como sugestão para uma política de melhorar o trabalho na EJA é que toda Universidade tenha, em seus cursos de licenciatura, disciplinas voltadas pra educação de jovens e adultos, como componente curricular obrigatório. Com isso entende-se que será possível melhorar a formação dos profissionais para um desenvolvimento melhor de suas atividades.

Outra sugestão seria a confecção, pelo governo, de material de apoio para todos os segmentos da EJA, já que pelo que se percebe não é de interesse das editoras a publicação desse material, que seria de extrema importância para a dinamização das aulas dessa modalidade.

BIBLIOGRAFIA

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado.** Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

BASTOS, A.W. Constituições, educação e constituinte no Brasil. **Educação**

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para formação de professores.** Brasília. A Secretaria, 1999.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96.** Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Avaliação e Planejamento.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Brasileira. Brasília, n. 14, p. 55-80, 1º sem. 1985.

_____. Brasília, n. 14, p. 81-106, jan./jun. 1985.

CASTRO, Hilton Miguel de. Educação de Jovens e Adultos. In **Caderno documento-Guia: Documento Norteador das Discussões sobre a construção da Proposta da Minuta do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro**, 2007.

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.

_____, C.R.J. A educação e as constituições brasileiras. **Educação Brasileira**,

_____, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Série Docência. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª edição.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42ª edição.

FREITAS, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir, **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 5 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados. 1984.

_____, Moacir. *História Das Ideias Pedagógicas*. Série Educação. São Paulo: Ática, 2004.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos....** Dissertação (Mestrado). UFSCar. São Carlos, 1996.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

HORTA, J.S.B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p. 5-34, jul. 1998.

LAHOZ, André Casa. Na Nova Economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar. In **Revista Exame**. Ano 34, nº 75, abril 2000, p. 173-180.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. Diálogos Necessários Sobre Gestão e Financiamento da Educação de Jovens e Adultos. In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Série Docência. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

RIZO, Gabriela. A Educação de Jovens e as Heranças de década de 1990. In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Série Docência. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 27ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALES, Sandra Regina. Espaços, Sujeitos e Discursos: Cinco Desafios para Repensar a EJA desde o Legado Freireano. In SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Série Docência. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

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

UNESCO. Relatório Regional de Monitoramento de EPT 2003. **Educação para Todos na América Latina: Um Objetivo ao nosso Alcance**. Santiago do Chile. Trineo S.A., 2004.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

BIBLIOGRAFIA VIRTUAL

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.

<http://www.mec.gov.br/alfabetiza/default.htm>. Acesso em: 21 ago. 2011.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_rj.pdf.

Acesso em: 20 nov. 2011.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO nº 1.

Brasília: Câmara de Educação Básica, 05 de julho de 2000. Em http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_adultos.pdf. Acessado em 18 de nov. 2011.

REVISTA ESCOLA. Abril: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-politicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml> acessado as 13 horas do dia 10/03/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf acessado em 25 de janeiro de 2012 às 8 horas.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-hamburgo-sobre-educacao-de-adultos.html> acessado em 12/03/2012 as 19 horas.

PORTAL DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

<http://forumeja.org.br/confintea> acessado em 12/03/2012 às 19:20 horas.

<http://www.forumeja.org.br/node/723> acessado em 13/03/2012 às 19:10 horas.

<http://www.scielo.br/pdf/cp/u38m/34/a0638134.pdf>. acessado em 13/03/2012 às 19:30 horas

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147424por.pdf> acessado em 05/03/2012 às 20 horas.

<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23505.pdf/decreto428382011.pdf> acessado em 20/03/2012 às 19:40 horas

<http://www.ipamcaxias.com.br/legislacao/APOSENTADORIA%20ESPECIAL%20ODO%20PROFESSOR.pdf>

<http://extra.globo.com/noticias/rio/estado-vai-fechar-22-escolas-noturnas-1919138.html> acessado em 20/03/2012 às 18 horas.

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/tetxt3.htm> acessado em 20/12/2011 às 12 horas.

www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_3/artigo_4_pollyana_fernandes.doc acessado em 06/10/2011 às 22 horas.

ANEXOS

1 – Questionário apresentado aos professores da rede estadual de educação/EJA.



MESTRANDO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO – UPAP

Professor Edson Chianca de Souto

Orientador: Professora Mestre Betty Porro

Excelentíssimos professores da Educação de Jovens e Adultos,

Estou realizando uma investigação científica do curso de Mestrado em Ciência da Educação com o tema **“A Formação dos Professores para a Educação de Jovens e Adultos na Cidade do Rio de Janeiro: Realidades e Desafios”**, para tanto necessito de sua colaboração, respondendo com exatidão as questões abaixo.

Desde já agradeço a colaboração;

Professor Edson Chianca de Souto.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.

NOME DO COLÉGIO E BAIRRO DE LOCALIZAÇÃO:

1 – SEXO: () MASCULINO () FEMININO

2 – IDADE: _____

3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL (COM A DISCIPLINA E NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO):

4 – TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

() MENOS DE 5 ANOS

() ENTRE 5 E 10 ANOS

() ENTRE 10 E 15 ANOS

() ENTRE 15 E 20 ANOS

() MAIS DE 20 ANOS

5 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA :

() MENOS DE 5 ANOS

() ENTRE 5 E 10 ANOS

() ENTRE 10 E 15 ANOS

() ENTRE 15 E 20 ANOS

() MAIS DE 20 ANOS

6 – VOCÊ ATUA EM QUAL SEGMENTO DA EJA?

() FUNDAMENTAL () MÉDIO

7 – NA SUA FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO) VOCÊ TEVE ALGUMA **DISCIPLINA ESPECÍFICA** PARA ENSINAR NESSA MODALIDADE (EJA)? EM CASO DE RESPOSTA POSITIVA DIGA O NOME DA DISCIPLINA.

8 – VOCÊ FEZ OU FAZ ALGUM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EJA? QUAL?

9 – QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL DA EJA?

10 – EM RELAÇÃO A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES, O QUE VOCÊ PROPÕE COMO MELHORIA PARA PREPARAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS PARA ATUAREM NA EJA?

2 – As Matrizes curriculares das Universidades citadas neste trabalho estão disponíveis em:

- UFRJ: <http://www.pr1.ufrj.br/index.php?option=comcontent&task=view&id=187&itemid=71>
- UNIRIO: <http://www2.unirio.br/unirio/prograd/cursos/cursos-1>
- UERJ: <http://www.dep.uerj.br/>