

# Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares

## Formation of teachers for the Education of Young and Adults: an analysis of Curriculum Guidelines

## Formación de los profesores para jóvenes y adultos: un análisis de Directrices Curriculares

Romilda Teodora Ens\*  
Marciele Stiegler Ribas\*\*

**Resumo:** Este artigo analisa as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível federal, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba). Retoma as políticas educacionais dos governos Collor, FHC e Lula, buscando identificar se esses documentos reconhecem ou indicam a necessidade de formação específica aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. A partir da fundamentação epistemológica da hermenêutica, realizamos uma análise documental das Diretrizes, orientada pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Entre os autores que fundamentaram essa reflexão, estão: Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (2003), Di Pierro (2010), Gadotti (2011), Arroyo (2011), Capucho (2012). Os resultados apontam que as políticas educacionais tratam a formação de professores para a EJA de forma superficial. Nesse contexto, é necessário reavaliar essas políticas, com a finalidade de assegurar uma educação de qualidade para todos os jovens, adultos e idosos que retornam à escola em busca de um direito negado.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação de jovens e adultos. Diretrizes curriculares.

**Abstract:** This article examines the curricular guidelines for the Education of Young and Adults (EJA) federal, statewide (Paraná) and municipal (Curitiba). Resumes the educational policies of the Governments Collor, FHC and Lula, seeking to identify whether these documents recognize, or indicate the need for specific training to teachers who work in teaching mode. From the epistemological basis of hermeneutics we performed a documentary analysis of the guidelines, guided by content analysis

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. E-mail: <romilda.ens@gmail.com>

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR/PPGE. Bolsista CAPES. E-mail: <marci.stiegler.ribas@gmail.com>

technique proposed by Bardin (2012). Among the authors that substantiate this reflection are: Haddad and Di Pierro (2000); Paiva (2003); Di Pierro (2010); Gadotti (2011); Arroyo (2011); Capucho (2012). The results indicate that the educational policies dealing with the training of teachers to the EJA superficially. In this context, it is necessary to re-evaluate these policies, with the aim of ensuring a quality education for all young, adults and seniors who return to school in search of a right denied.

**Keywords:** Teacher Formation. Adult and youth education. Curriculum guidelines.

**Resumen:** En este artículo se analizan las directrices curriculares para jóvenes y adultos (EJA) federal, estatal (Paraná) y municipal (Curitiba). Reanuda las políticas educativas de Collor, Cardoso y Lula, para identificar si en estos documentos se reconocen, o indican la necesidad de una formación específica para los docentes que trabajan en esta modalidad. A partir de la fundamentación epistemológica de la hermenéutica hicimos un análisis documental de las Directrices, guiados por la técnica de análisis de contenido propuesto por Bardin (2012). Entre los autores que basaron ese trabajo de están: Haddad y Di Pierro (2000), Paiva (2003), Di Pierro (2010), Gadotti (2011), Arroyo (2011), Capucho (2012). Los resultados indican que las políticas educativas frente a la formación de profesores para la EJA o hacen de modo superficial. En este contexto, es necesario volver a evaluar estas políticas, con el objetivo de proporcionar una educación de calidad para todos los jóvenes, los adultos y las personas mayores que regresan a la escuela en busca de un derecho negado.

**Palabras clave:** Formación de los profesores. Educación de jóvenes y adultos. Directrices curriculares.

## Introdução

Ao analisarmos as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciamos as influências que perpassam o contexto da EJA, em que as políticas foram se redesenhando para atender a interesses mais econômicos e políticos do que sociais.

Para exemplificar, mencionamos dois recortes históricos que ilustram essa afirmação. O primeiro deles refere-se à campanha de educação de adolescentes e adultos (CEAA), instituída em 1947. De acordo com Paiva (2003, p. 211), um dos motivos para a criação desse programa era o elevado número de analfabetos no período, que não podiam votar. Esse índice representava, aproximadamente, 72% da população. Dessa forma, a campanha contribui “[...] para a queda da taxa de analfabetismo (em 5,53 entre 1940/50; em 11,21 entre 1950/1960) e possibilitou um aumento significativo do número de eleitores no período”. Ainda, segundo a autora, se a campanha

[...] não ‘educou’ muitos adultos [...] ela seguramente alfabetizou ou semialfabetizou um número significativo de pessoas que entraram de posse de muitos de seus direitos políticos e o predomínio desse deu fundamento político sobre aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que o programa se havia transformado numa ‘fábrica de eleitores’. E, na medida em que seu aspecto de seriedade técnica [...] ia se enfraquecendo, tornava-se mais e mais claro o seu papel político, concorrendo para o crescimento das bases de representação política do país. (PAIVA, 2003, p. 211, grifo da autora).

O segundo exemplo, na esfera econômica, é a proposta da Unesco, adotada na década de 1960, objetivando a erradicação do analfabetismo para o aumento da produção e do consumo. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos era vista como:

[...] um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto - em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, *produzir e consumir mais e melhor* [...]. (UNESCO apud COSTA, 2009, p. 66, grifos nossos).

Esses dois recortes, embora apresentados em épocas distintas, ilustram o quadro que vem se configurando na Educação para Jovens e Adultos desde o período imperial até os dias atuais. Constatamos, assim, que grande parte das iniciativas destinadas a essa modalidade de ensino sofrem influências políticas e econômicas, visando à qualificação da mão de obra e a diminuição dos elevados índices de analfabetismo no Brasil, principalmente por pressões de organismos internacionais como condição para obter mais financiamento.

No bojo das problematizações concernentes à EJA, está a formação de professores específica para essa modalidade, uma vez que esses profissionais, em sua maioria, trazem “[...] em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento” (CAPUCHO, 2012, p. 65).

O debate em torno da Educação de Jovens e Adultos tem conquistado maior espaço no campo acadêmico, mas o preparo dos professores para atuar nessa modalidade de ensino ainda é bastante precário.

Pesquisas já realizadas, como a de Ribas (2013), evidenciam que um dos motivos que leva o aluno a evadir da EJA, sendo novamente excluído, é a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula.

Em função da escassa formação recebida, os professores utilizam os mesmos métodos de alfabetização utilizados com as crianças. Nesse sentido,

concordamos com Gadotti (2011, p. 47) ao aludir que “O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo”. Por isso, “[...] apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola” (GADOTTI, 2011, p. 47), diz o autor, esclarecendo ser preciso verbalizar e analisar como tratar dessas questões, com jovens e adultos, uma vez que “O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar” (GADOTTI, 2011, p. 47).

A falta de formação do professor que atua na EJA é somente mais uma das disparidades presentes nesse meio. A secundarização da EJA nas políticas educacionais, nos investimentos em educação, faz parte de um processo histórico marcado pela exclusão. Por mais que o discurso político apregoe a falsa ideia de inclusão, a exclusão é significativa nessa modalidade, justamente por ser originada na educação popular, nas classes menos favorecidas, que há tempo é tratada com certo desprezo, principalmente, pelas políticas educacionais.

Ainda que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) ofertem a disciplina de EJA nos cursos de formação de professores, por vezes, essa formação é superficial e fragmentada. É o que retrata também a pesquisa realizada por Ribas (2013): de um total de 79 professores que atuam na EJA no município de Curitiba, 65 afirmaram não ter recebido uma formação adequada para trabalhar nessa modalidade de ensino. Essa condição, frente às peculiaridades inerentes à EJA, precisa ser repensada não só pelas IES, mas, precisamente, pelas políticas educacionais. É necessário reconhecer que esses alunos têm uma história de vida acompanhada de significativas aprendizagens.

Nesse contexto, conforme denuncia Arroyo (2011, p. 25), suas “[...] trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens”. Ao que nos questionamos: Será que as políticas educacionais reconhecem o contexto em que esses alunos estão inseridos? Reconhecem que esses estudantes não estão num vazio social? Consideram que, para atender as peculiaridades presentes na modalidade EJA, o professor precisa de uma formação diferenciada, isto é, específica?

Entendemos que as políticas educacionais expressas em documentos legais influenciam o trabalho docente, visto que indicam diretrizes, normas e regulamentações as quais afetam a prática pedagógica. Nessa conjuntura, conforme argumenta Saviani (2008, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões

que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. E, quais são as decisões tomadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Estadual (Paraná) e Municipal (Curitiba) para a Educação de Jovens e Adultos? Haveria nesses documentos algum tipo de indicação em relação à formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino?

Partindo dessas questões, a finalidade desta reflexão consiste em analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Estado do Paraná e do Município de Curitiba para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, concernentes à formação dos professores e ao trabalho docente.

Para atingir o objetivo proposto, refletimos sobre as políticas educacionais direcionadas à EJA, desde o governo Collor até o governo Lula e, posteriormente, analisamos as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar se esses documentos reconhecem, ou mesmo indicam, a necessidade de se ofertar uma formação específica para os docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Por conseguinte, buscam-se explicações científicas para as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva interpretativa (com base no paradigma hermenêutico) — interpretativa por procurar compreender o significado dos fenômenos sociais (ESTEBAN, 2010) —, tomada como opção metodológica na pesquisa de abordagem qualitativa “que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21).

A análise interpretativa da legislação referente às Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos realizou-se por meio de análise documental, orientada pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O processo de leitura dos documentos e posterior interpretação, de acordo com a autora, oscilou “entre dois polos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2011, p. 15). Isso exigiu um diálogo com a legislação no espaço/tempo em que esta se construiu e alcançou os muros das escolas para essa modalidade de ensino. Tal diálogo ocorreu à luz da literatura, com o apoio de: Haddad e Di Pierro (2000); Paiva (2003); Di Pierro (2010); Gadotti (2011); Arroyo (2011); Capucho (2012), os quais oportunizaram uma visão epistemológica das atuais políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e do contexto em que emergiram.

## **A Educação de Jovens e Adultos no contexto das Políticas Educacionais**

Com o intuito de compreender a forma como a Educação de Jovens e Adultos vem sendo contemplada no âmbito das políticas educacionais, é preciso

resgatar alguns marcos de sua trajetória, procurando desvelar os motivos pelos quais essa modalidade é tratada, ainda hoje, de forma, no mínimo, “desigual” se comparada ao ensino regular. Essa afirmação sustenta-se nos argumentos de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58): “[...] o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica”.

Essa “secundarização” conferida à EJA é uma característica que a acompanha desde o seu surgimento até a atualidade. Resgatando a sua trajetória histórica, observamos que as ações a ela destinadas eram extremamente precárias, emergenciais, com cunho assistencialista.

Desde o período imperial, foram formulados vários programas para erradicar o analfabetismo, mas todos, sem exceção, tiveram curta duração, sem muito impacto nos altos índices de analfabetismo em nosso país, que perpetuam até hoje. Alguns dos programas criados pela iniciativa popular, como, por exemplo, a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”<sup>1</sup>, com o golpe militar, em 1964, foram extintos.

Nesse período, as ações oriundas da iniciativa popular, como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, foram interrompidas. A proposta de Freire ameaçava o postulado do governo militar, pois seu método estava “[...] ancorado numa postura política bastante definida: reconhecimento do alfabetizando adulto como pertencente a um grupo social oprimido”. (RIBEIRO; NAKANO; JOIA; HADDAD, 1992, p. 22).

Em resumo, conforme esclarecem Haddad e Di Pierro (2000, p. 113):

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais.

Entretanto, como pontua Paiva (2003), com a paralisação desses programas, houve uma estagnação nas taxas de analfabetismo no país. Assim, por pressões de organismos internacionais, “[...] enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)” (HADDAD; DI

---

<sup>1</sup> Criada pela prefeitura de Natal em 1961, a campanha resultou de reivindicação do Movimento de Cultura Popular. A campanha era liderada pelos marxistas e cristãos de esquerda, visava à conscientização das massas por meio da alfabetização e da educação de base. As aulas eram ministradas em “[...] acampamentos: um conjunto de 5 pavilhões com cerca de 240 metros quadrados cada, 4 deles destinados a salas de aula e 1 à recreação, construídos com cobertura de palha de coqueiro e piso de barro batido. [...] A campanha buscou divulgar e promover a revitalização do folclore local [...]” (PAIVA, 2003, p. 267).

PIERRO, 2000, p. 114). Criada no Recife, tinha por objetivo alfabetizar a população para participar da vida econômica, produzindo e consumindo mais, sem questionar as premissas do regime militar.

Talvez a característica principal do programa tenha sido o assistencialismo com apelo ao voluntariado. Professores voluntários e alunos ganhavam alimentos para participarem do projeto. Com efeito, após sofrer várias críticas, o programa foi extinto, dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), aprovado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha como um de seus principais objetivos, como destaca Paiva (2003, p. 304), “[...] promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico”.

Para colocação em prática do programa, segundo a autora, foi previsto:

[...] uma descentralização da ação sistemática através de convênios com entidades públicas e privadas e a integração da alfabetização em programas mais amplos de educação para a saúde, o trabalho, o lar, a religião, o civismo e a recreação, além da instalação de centros de integração social e cívica (p. 304).

Com esse procedimento, o governo brasileiro procurava atender às metas traçadas em decorrência de acordos com os organismos multilaterais e, assim, comprometia-se a “atingir 11.400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, para que se pudesse pensar na extinção do analfabetismo até 1975” (PAIVA, 2003, p. 304).

Nessas circunstâncias, o Mobral aderiu em partes ao método de Paulo Freire: partia da técnica didática do uso de palavras-geradoras, contudo ignorou a principal característica do método que era a conscientização por meio da leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra. Ao contrário, o objetivo era qualificar mão de obra para elevar a produção e o consumo, contribuindo com o desenvolvimento da industrialização e, por conseguinte, com o crescimento do capitalismo. Todavia, responsabilizando o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, o programa pautava-se no modelo meritocrático<sup>2</sup>, por possibilitar, conforme explica Paiva (2003, p. 324), reduzir “[...] os riscos de uma contestação das estruturas socioeconômicas e políticas por parte dos que não consigam realizar suas aspirações”. Logo, era um programa que, ao um só tempo, “[...] facilita a prevenção das ideias difundidas pelo movimento e diminui as possibilidades

<sup>2</sup> O modelo meritocrático desconsidera o contexto; questões econômicas, sociais e culturais são ignoradas. Assim, o Estado responsabiliza o próprio indivíduo pelo seu “êxito” ou “fracasso”, procura imprimir a falsa ideia de que todos têm as mesmas oportunidades, ou seja, de acesso à educação. Nesse sentido, “[...] os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros” (DUBET, 2004, p. 543).

da formação de uma consciência crítica em relação às estruturas da sociedade” (PAIVA, 2003, p. 324).

Apesar do período duradouro do Mobral (1967-1985), ele apresentava diversas fragilidades, sendo alvo de muitas críticas. Haddad e Di Pierro (2000, p. 166) elucidam as principais:

[...] foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesse, como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos.

Complementando, os autores, ao analisarem a proposta do Mobral, destacam, também “o paralelismo da gestão e do financiamento do Mobral em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo Mobral” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 166).

Além do MOBREAL, outro fato importante, ainda no regime militar, foi a fundação do ensino supletivo, o qual foi sancionado pela Lei Federal que reforma o ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. As normatizações para o ensino supletivo constavam no capítulo IV da referida lei, possibilitando certificação aos adolescentes e jovens pelas exigências do mundo do trabalho, ou seja, alcançar o 2.º grau e acessar o mercado de trabalho.

Com a colocação em prática de uma Educação para Jovens e Adultos<sup>3</sup>, essa proposta adquiriu certa flexibilidade, ajustando-se aos moldes da educação não formal e possibilitando o ensino em outros espaços ou meios de comunicação, como rádio, televisão ou correspondência (BRASIL, 1971). Sobre esse período, temos um estudo retratando o Ensino Supletivo no Paraná, o qual aponta a intenção e a realidade da ação prática, com destaque para a adequação dessa proposta às necessidades e interesses dos estudantes, uma vez que apenas havia a redução dos conteúdos para um período menor de escolarização (ENS, 1981).

Quando promulgada a Constituição Federal de 1988, já no contexto da Nova República, com a redemocratização política iniciada no país, parecia que a EJA receberia maior atenção do poder público, uma vez que, em seu artigo 208, é enfatizada a garantia da oferta do ensino fundamental gratuito para todos os cidadãos, independentemente da idade:

---

<sup>3</sup> É importante esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como uma modalidade de ensino a partir da LDB 9394/1996, pois, embora o ensino supletivo permitisse a realização dos exames de certificação, este se refere à Educação de Adultos, uma vez que a Lei Federal 5692/1971 apenas reforma o ensino de 1º e 2º graus.



Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Com efeito, apesar da garantia do direito à Educação em qualquer idade, assegurada na Constituição Federal, novamente a educação para jovens e adultos que, por diferentes processos (sociais, econômicos, culturais) foram excluídos ou nem tinham sido incluídos no ensino regular, não foi contemplada; o enfoque ainda estava voltado para o ensino regular.

Segundo Beisiegel (1997), isso ocorreu pelo fato de a legislação complementar da própria Constituição, na referida Lei, não deixar claro de quem seria a responsabilidade pela oferta de uma modalidade de ensino que atendesse aos jovens e adultos sem escolarização regular, pois, como explica o autor,

[...] o dever educacional do poder público se distribui, assim, entre União, estados e municípios. E, não obstante se afirme (no parágrafo 2º do art. 211) que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar, na verdade nada há de explícito na Constituição ou nas propostas de legislação complementar que realmente obrigue os municípios a responderem pelos deveres constitucionais do poder público na educação de jovens e adultos analfabetos. (BEISIEGEL, 1997, p. 27).

Além do que, destaca o autor, a própria legislação reconhece que, sem auxílio da União, estados e municípios, não haverá condições financeiras para atender a tais exigências, retomando o parágrafo 1º do art. 211: “prestará assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória” (p. 27).

Dessa forma, evidencia-se uma expressiva contradição “[...] entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Em 1990, já no governo Collor, por meio da fala do então Ministro da educação, prof. Goldemberg, em entrevista concedida ao jornal do Brasil (1991), ficou claro que a prioridade na educação não eram os jovens e adultos:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar.

Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos, desaparece o analfabetismo. (apud BEISIEGEL, 1997, 30).

Entretanto, ainda no governo Collor, por pressões internacionais, principalmente em decorrência do compromisso de diminuir o elevado índice de analfabetismo no Brasil, firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>4</sup>, o governo incluiu no Plano Decenal da Educação metas para a educação de jovens e adultos: “prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 21).

Tendo o Plano metas fixadas para seu cumprimento no período de 10 anos, o governo posterior, do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), *a priori*, deveria desenvolver ações para o alcance de tais metas. Entretanto, isso não se concretizou e novamente a educação para jovens e adultos foi “esquecida”.

Esperava-se que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBN 9394/1996), a educação para jovens e adultos fosse finalmente incorporada à educação básica não só no discurso, mas também na prática. Com efeito, mesmo sendo reconhecida como uma modalidade da educação básica, ela sofreu algumas restrições. Nessa perspectiva, conforme esclarecem Haddad e Ximenes (2008, p. 137-138): “É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Porém o faz de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, priorizando a educação fundamental regular em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino [...]”.

Essa prioridade para o ensino regular fica mais evidente quando a modalidade “Educação para Jovens e Adultos” é vetada, ou seja, não pode contar com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Em decorrência dessa restrição de recursos, na concepção de Haddad e Di Pierro (2000, p. 123), “[...] o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil, no âmbito municipal, e com o ensino médio, na esfera estadual, pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF”. Assim, ainda conforme os autores, “consolidaram-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

<sup>4</sup> Iniciada em 1990, com a Conferência Mundial de Jontiem, a Década da Educação para Todos se propunha não só a assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso ao ensino de qualidade, com equidade de gênero, mas também a reduzir pela metade os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem. Em meados da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI difundiu o Relatório Jacques Delors, que reiterou ser a educação um bem coletivo, ao qual todas as pessoas deveriam ter acesso (DI PIERRO, 2010, p. 940-941).

Dessa forma, como nos governos anteriores, no governo FHC, também foram elaborados programas isolados com o objetivo de estagnar e, até mesmo, erradicar o analfabetismo no Brasil, como, por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que se concentrou nas regiões Norte e Nordeste do país. Todavia, para não fugir à tradição de descontinuidade, o programa teve curta duração (HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2010).

Analisando, de forma geral, as políticas educacionais no governo FHC, segundo Neves (2002 *apud* COSTA, 2009, p. 73), pode-se afirmar que possuíam três objetivos básicos, quais seriam:

- a) difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial<sup>5</sup>;
- b) aumentar a produtividade dos setores mais produtivos da economia, em geral, do grande capital;
- c) preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais.

Diante desses objetivos, é explícita a continuidade de ações voltadas à manutenção do sistema capitalista, com forte adesão à política neoliberal instaurada no Brasil desde a década de 1980. Para Filgueiras (2006, p. 183), o projeto neoliberal fortaleceu ainda mais as divisões de classes, ao que explica:

A vitória desse projeto expressou, ao mesmo tempo em que estimulou, um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais.

No governo seguinte, do presidente Lula (2003-2010), não obstante o discurso apresentasse um caráter “social-democrático”, não houve rompimento com a política neoliberal. Muito pelo contrário, o presidente deu continuidade ao governo FHC, mesmo que de forma “camuflada”, e governou junto ao grupo dominante. Pois, como explicam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), apoiando-se em documento do *World Bank*<sup>6</sup> (2000), percebe-se, ao final dos anos 1990, “uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos

---

<sup>5</sup> Cultural empresarial significa, segundo Neves (2002 *apud* COSTA, 2009, p. 73), “[...] educar a classe trabalhadora para aceitar como natural a perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégias de sobrevivência social”.

<sup>6</sup> WORLD BANK. Educational change in Latin America and the Caribbean. World Bank: SHD. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 23 set. 2000.

de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança”. Atende-se ao discurso do “bem-estar social”, deixando-se os argumentos economicistas que, de acordo com as autoras, traduzem o “vocabulário para mudança” proposto em 1995.

No âmbito das políticas educacionais, mesmo sem um avanço expressivo, Di Pierro (2010, p. 945) observa certa melhoria para a EJA:

Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes.

Ainda que a EJA tenha sido incorporada nas fontes de financiamento, como, por exemplo, ao FUNDEB<sup>7</sup>, não foi nivelada ao ensino regular, pois “[...] a Medida Provisória n. 339/2006, a ser convertida em lei, limita em 10% a ‘apropriação de recursos pela educação de jovens e adultos (art. 11)’”, sendo tal modalidade a única a contar com essa espécie de trava de expansão” (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 146).

Em relação aos programas destinados a essa modalidade de ensino, destacam-se os articulados à educação profissional, como o Projovem<sup>8</sup> e o Projeja<sup>9</sup>, os quais estão em vigor atualmente. No entanto, para dar continuidade à noção assistencialista atribuída historicamente à EJA, o governo desenvolveu um programa que conta com a ajuda de voluntários para a alfabetização de adultos, o Programa Brasil Alfabetizado<sup>10</sup>. O que mais chama a atenção no Programa é o

<sup>7</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) substituiu o antigo FUNDEF no segundo mandato do governo Lula.

<sup>8</sup> Criado pelo Decreto n. 5.557, de 5 de outubro de 2005, instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, posteriormente revogado pelo Decreto n.º 6.629 de 4 de novembro de 2008. É ofertado em quatro modalidades: I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II - Projovem Urbano; III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e IV - Projovem Trabalhador. De acordo com o Art. 2º, “O Projovem tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano”. Abrange a faixa etária de quinze a vinte e nove anos. O aluno conta com um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 mensais (BRASIL, 2008).

<sup>9</sup> Criado em 2005, pelo Decreto, n. 5.478, que em seguida foi substituído pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes, incluindo a oferta de cursos do PROEJA para o público do ensino fundamental de EJA. O programa integra a educação profissional com o ensino fundamental e médio para a inserção do educando no mercado de trabalho. Ele abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006).

<sup>10</sup> Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na Região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa. O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Entretanto qualquer pessoa com nível médio completo pode se tornar um alfabetizador (BRASIL, 2013).

nível de escolaridade exigido ao professor: somente o ensino médio. Apesar de a LDB exigir uma formação em nível superior para os professores da educação básica, aqui evidenciamos um retrocesso. Mais uma vez, a EJA é tratada como um “campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação”, carregando a marca histórica de: “[...] indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais” (ARROYO, 2011, p. 19-20).

Diante do contexto da EJA, concordamos com a avaliação de Costa (2009, p. 74), ao afirmar que, no governo Lula, a lógica da educação continuou sendo pautada na política neoliberal: “[...] a lógica da educação não modificou, uma vez que a redução de recursos para as políticas sociais impostas pelo modelo neoliberal continuou sendo visível, apesar de toda a propaganda oficial sugerir o contrário”. Complementa que, em relação à EJA,

[...] para não fugir à tradição brasileira de descontinuidade, o governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado (2003), que priorizou financeiramente a ação desenvolvida por entidades ‘filantrópicas’. A partir do segundo ano, as secretarias estaduais e municipais passaram a receber um percentual maior de recursos, porém o trabalho desenvolvido continuou sendo *uma ação educativa pobre para os pobres* (COSTA, 2009, p. 74, grifos nossos).

Embora, no governo Lula, tenham sido criados mais programas destinados à Educação de Jovens e Adultos, conforme demonstrado na tabela 1, a diminuição na taxa de analfabetismo não foi expressiva, bem como a progressão em relação à média dos anos de estudos da população com 15 anos ou mais. Portanto, os resultados são muito aquém do esperado.

**Tabela 1** - Analfabetismo e escolaridade da população com 15 anos ou mais (2001-2008)

Indicador/Ano	2001	2005	2006	2007	2008
Taxa de analfabetismo	12,4%	11,1%	10,4%	10,1%	10,0%
Número de analfabetos	15.072.313	14.979.160	14.391.064	14.135.122	14.247.495
Inscritos em programas de alfabetização	930 mil	1,8 milhão	1,6 milhão	1,3 milhão	1,4 milhão
Média de anos de estudos	6,4	7	7,2	7,3	7,4

**Fonte:** IBGE. Observatório da Equidade: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade>>; PNAD/

IBGE, citado em Relatório de Gestão da DEJA/SECAD/MEC (2009 apud DI PIERRO, 2010, p. 947).

No entendimento de Di Pierro (2010, p. 947), os principais fatores combinados que contribuem para esses resultados frustrantes resumem-se em:

[...] superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas

de focalização do programa, que inscreveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público-alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos; escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e *precária formação dos alfabetizadores*, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos (Grifos nossos).

Como consequência dessas ações, segundo Ribeiro (1999, p. 188-189), “a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa”.

Em relação à formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos, o problema não se restringe a ter ou não curso em nível superior. Vai além dessa questão, pois muitas Instituições de Ensino Superior não ofertam em suas Licenciaturas, incluindo Pedagogia, uma formação específica para a EJA. E o que dizem as políticas sobre essa formação? Com o intuito de desvelar essa questão, no próximo tópico, serão examinadas algumas políticas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos, visto que partimos do pressuposto de que tais políticas regulam a formação e a prática docente.

## **Diretrizes Curriculares para a EJA e a formação do professor**

Ao analisar as políticas educacionais, é preciso compreender que a sua formulação ultrapassa o contexto educacional; outros fatores influenciam e determinam a formulação e a implementação dessas políticas. Existe uma intencionalidade nesses documentos, suas “entrelinhas” estão dotadas de intenções que se convencionalizam ao projeto neoliberal. Isso justifica o fato de o Estado incorporar na educação “[...] termos, legislação e as bases de funcionamento fixadas em critérios econômicos para atos e práticas educacionais públicas” (SILVA, 2011, p. 337).

Nessa perspectiva, conforme evidenciam Ens e Gisi (2011, p. 27), o objetivo neoliberal no âmbito educacional pode ser sintetizado como “submeter a escola às exigências do mercado, buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao novo sistema produtivo”. Por consequência, ainda de acordo com as autoras, o Estado passa a assumir “[...] um papel regulador e avaliador, a educação deixa de ser um serviço exclusivo do Estado” (ENS; GISI, 2011, p. 29).

Essa aderência ao projeto neoliberal na educação faz com que as políticas educacionais apresentem diversas limitações, as quais Saviani (2008, p. 7) exem-

plifica como “características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais”. Essas políticas educacionais, de certa maneira, estão ancoradas “[...] à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Segundo o autor, são limitações que têm se materializado na “[...] tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação”, e “corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Infelizmente, o campo da Educação de Jovens e Adultos encaixa-se perfeitamente na afirmativa do autor, pois é notória a descontinuidade dos programas voltados a essa modalidade de ensino e a escassez de recursos financeiros a ela destinados. Apesar dos relativos avanços da EJA no cenário educacional, eles ainda são insuficientes para alterar a histórica precariedade dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, é válido apresentar alguns questionamentos realizados por Ribas (2013, p. 44): “Interessa ao sistema capitalista, alicerçado pela política neoliberal, alfabetizar idosos? Prover uma educação de qualidade para jovens já evadidos, por isso, anteriormente excluídos?” Ao que a autora justifica:

Ora, parece que a essa modalidade de ensino é inculcada a tarefa de alfabetizar os excluídos, para apregoar a falsa ideia de inclusão e promover uma educação aligeirada, sem se preocupar com as condições de escolarização destinadas ao público da EJA. Incluam-se nessas condições não só as questões materiais, mas também pedagógicas, especialmente no que concerne à formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino. (RIBAS, 2013, p. 45).

A partir dessas reflexões, buscando identificar se, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, do Estado do Paraná e de Curitiba, a necessidade de se ofertar uma formação específica para o professor atuar na EJA é contemplada, conforme sintetizado no quadro 1, serão analisadas essas políticas.

**Quadro 1-** Síntese das Diretrizes destinadas à Educação de Jovens e Adultos – 2000-2012.

Legislação	Aspectos principais em relação à Educação de Jovens e Adultos
Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.</li> <li>- Reconhece a EJA como uma modalidade diferenciada da educação básica, tendo identidade própria, precisa considerar as diferenças dos educandos. Propõe um modelo pedagógico próprio.</li> <li>- Em relação à formação de professores para a EJA, em seu Art. 17, estabelece: “A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores” (BRASIL, 2000a).</li> </ul>
Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institui as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná.</li> <li>- As Diretrizes indicam a necessidade da organização de um currículo diferenciado que atenda à demanda da EJA: “O currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas de conhecimento” (PARANÁ, 2006, p. 36).</li> <li>- Propõe três eixos articuladores para pautar a proposta pedagógica: cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados (PARANÁ, 2006).</li> </ul>
Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba, 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A elaboração das novas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos de Curitiba envolveu a participação dos profissionais que atuam na EJA fase I no município.</li> <li>- Concernente à formação de professores, as Diretrizes destacam que: “Cabe à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba ofertar assessoramentos pedagógicos, discussões e análises das questões referentes ao encaminhamento metodológico, dificuldades de aprendizagem, sugestões de ações para a efetivação da prática pedagógica, atendimentos individualizados e momentos de formação para utilização do material pedagógico” (CURITIBA, 2012, p. 34).</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base na legislação citada.

O Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000 antecedeu a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional - CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. O referido Parecer realizou algumas discussões importantes para o campo da EJA, enfatizou as principais funções dessa modalidade, a saber: “a função equalizadora”, “a função reparadora” e, por último, “a função qualificadora”.

A função equalizadora refere-se à possibilidade de o educando retomar os estudos interrompidos no passado por qualquer motivo: repetência, evasão, ou outra condição adversa. Assim, o documento assegura a segunda função – “a reparadora” -, pois o cumprimento da função equalizadora permite a “reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos



novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p. 9).

A função qualificadora é designada pelo Parecer como a finalidade principal e permanente da EJA, a qual seria “[...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”. Assim, “[...] mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11).

O Parecer também realiza um apanhado da legislação educacional brasileira para ressaltar a questão do direito à educação em qualquer idade. Portanto, tendo o cidadão esse direito assegurado por Lei, o dever para seu cumprimento é de responsabilidade do Estado. No que tange à questão do direito à educação, Soares (2002, p. 19) destaca:

Não foi por descuido, ou por esquecimento, que o último tópico das Diretrizes se dedicou ao tema do direito à educação. É preciso reafirmar a todo tempo o direito dos jovens e dos adultos à educação, sob pena de termos esse direito negado novamente ou mantido na legislação, mas não efetivado de fato.

Contudo, o documento enfatiza que esse direito será concretizado “[...] se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído” (BRASIL, 2000, p. 66). Aqui cabe levantar os seguintes questionamentos: O que significa incluir o jovem ou o adulto na escola? Seria apenas assegurar o acesso à educação, sem se preocupar com as condições de sua permanência?

A realidade que se apresenta na prática pedagógica na EJA parece confirmar que as condições de permanência são mesmo ignoradas. Dessa forma, concordamos com Capucho (2012, p. 23), quando afirma que a esse jovem ou adulto “[...] foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente”. O autor ainda complementa: “no momento em que a Educação de Jovens e Adultos se firmou como responsabilidade do Estado, a lógica neoliberal lhe infligiu papel secundário. Em muitos casos, imperou o desestímulo para investimentos, resultando na negação do direito assegurado na forma de Lei” (CAPUCHO, 2012, p. 24).

No bojo da negação desse direito, está a precária formação do professor para atuar na EJA. Como assegurar o direito à educação sem qualidade? Sem as mínimas condições pedagógicas? Sem um método adequado, que considere as especificidades presentes na EJA? Ora, se o professor não é formado para trabalhar com a EJA, o direito do aluno não é efetivado.

A discussão sobre a formação do professor para a EJA é ressaltada no item VIII do Parecer. O documento reconhece que “a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (BRASIL, 2000, p. 60). Todavia, ao enfatizar os aspectos a serem integrados nesse preparo, faz isso de forma redundante, sem expressar claramente diretrizes para a formação desse docente. Assim, estabelece:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56).

Posterior ao Parecer, por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, de 5 de julho de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram promulgadas. Conforme o Art. 1º da referida Lei:

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. (BRASIL, 2000a).

Diferentemente do Parecer que antecedeu a Resolução, a Diretriz salienta como principais funções da EJA a equidade, a diferença e a proporcionalidade, enquanto o Parecer frisava as funções: “equalizadora”, “reparadora” e “qualificadora”. Assim, somente a primeira função, a “equalizadora”, foi mantida na Resolução, conforme estabelece o artigo 5º, parágrafo único, incisos I, II e III.

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 à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos 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 adequadas 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 (BRASIL, 2000a, grifos nossos).

Analisando as funções da EJA contidas no documento, parece que, no item II, o qual trata das diferenças, reconhecem-se as singularidades inerentes a essa modalidade de ensino, mas, ao mesmo tempo, sublinha-se a questão da meritocracia, uma vez que, embora não de forma explícita, ao ressaltar a valorização do mérito, abre certas “brechas” para responsabilizar o estudante pelo seu sucesso ou fracasso, isto é, pelo seu processo formativo.

É mais fácil para o Estado induzir a sociedade a se apropriar do discurso meritocrático para justificar as disparidades existentes na educação brasileira, ou seja, “[...] os dominantes impõem a meritocracia como esquema de interpretação e de legitimação da realidade, enquanto que os dominados têm dificuldades para imaginar uma interpretação alternativa de sua situação e são levados à ‘desvalorização de si’” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 80).

Nessa perspectiva, “[...] os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como os outros” (DUBET, 2004, p. 543). Trazendo a reflexão para a realidade da EJA, na qual o aluno trabalhador novamente é excluído, nele é inculcada a falsa consciência de que o seu “fracasso” é de sua inteira responsabilidade. Dessa forma, ainda de acordo com Dubet (2004, p. 543):

[...] a escola meritocrática atraiu-os para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdade sociais, das quais não são mais diretamente vítimas.

Quanto à formação de professores para a EJA, no artigo 17 das Diretrizes Curriculares Nacionais, fica estabelecido que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000a, p. 3).

Examinando o texto do Parecer 11/2000 e da Resolução 1/2000, no que tange à formação de professores para a EJA, é possível inferir que as Diretrizes Nacionais para a EJA expressas na Resolução não aderiram às discussões realizadas no Parecer. Conquanto nos dois documentos tal discussão apareça de forma breve e superficial, na Resolução, essa superficialidade ficou mais aparente.

Nesse contexto, concordamos com Arroyo (2006, p. 18), quando declara:

Em outros termos, podemos dizer que, se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA, é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

Passando nossa análise para as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e adultos do Estado do Paraná, as quais “orientam a organização curricular de todas as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino”, destacamos que o referencial para sua construção é o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos (PARANÁ, 2006, p. 9).

Atentando-nos à sua estrutura, constatamos que, primeiramente, realiza um breve histórico da EJA no contexto da educação brasileira; posteriormente, enfatiza a função social dessa modalidade de ensino; o perfil dos seus educandos; estipula os três eixos articuladores a serem incorporados nos currículos da EJA - cultura, trabalho e tempo -; realiza algumas orientações metodológicas e, por fim, discute o processo de avaliação (PARANÁ, 2006).

Quanto aos eixos articuladores, destaca-se a cultura como elemento principal para nortear a prática pedagógica. O documento pontua a necessidade de “[...] manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes” (PARANÁ, 2006, p. 35).

Sem dúvida, esse eixo, de fato, deveria nortear a ação pedagógica, pois “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual, e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 2003, p. 41-42).

Mais adiante, consta no documento o reconhecimento da expressiva diversidade sociocultural presente na Educação de Jovens e Adultos. O seu público abrange várias culturas e modos de vida singulares, já que atende à população do campo, indígenas, alunos com necessidades educativas especiais, educandos em privação de liberdade, entre outros. Assim, estabelece que:

[...] o currículo deve ter forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estejam articulados à realidade em que o educando se encontra, em favor de um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas conhecimento. (PARANÁ, 2006, p. 36).

O segundo eixo, o trabalho, reconhece que a maioria dos educandos inseridos no contexto da EJA tem um diferencial: são alunos trabalhadores e, estando inseridos no mundo do trabalho, necessitam de maior aprofundamento sobre esse universo. Portanto, na organização curricular, é preciso oportunizar “discussões relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com a produção de saberes” (PARANÁ, 2006, p. 35).

O último eixo diferencia o tempo entre o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro refere-se ao calendário escolar, que “organiza e controla o tempo da ação pedagógica”, logo, é mais burocrático e mecânico. O segundo “diz respeito ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares”. O terceiro “compreende o tempo que a organização escolar destina para a escolarização e socialização do conhecimento” (PARANÁ, 2006, p. 33).

Mediante a complexidade em atender todos esses eixos, ou seja, pautar o trabalho pedagógico na cultura e no trabalho dos educandos, e a necessidade de articular a educação escolar à realidade desses estudantes, é preciso reconhecer o contexto do qual os alunos jovens, adultos e idosos fazem parte.

Nessa direção, Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 60) argumentam:

Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra, oriundos das camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar. Agora, inseridos numa instituição não originariamente concebida para atender a esse público, vão demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

Diante dessas considerações, ou seja, da complexidade do trabalho do professor da EJA, o qual se depara com ampla diversidade, seria fundamental que as Diretrizes Curriculares do Paraná indicassem a necessidade de se ofertar uma formação específica para esse professor e, até mesmo, discutissem essa formação. Entretanto, por mais que pontuem alguns direcionamentos para a realização do seu trabalho ao estabelecer que, “[...] o trabalho dos educadores da EJA é buscar de modo contínuo o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica” (PARANÁ,

2006, p. 38), em momento algum, em todo o texto, a questão da formação específica do professor para atuar na EJA é mencionada.

Quanto às Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Município de Curitiba – fase I, foram elaboradas recentemente, no ano de 2012. A sua composição envolveu a participação de diversos profissionais da educação atuantes no campo da EJA (equipe da Gerência da EJA da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), as coordenadoras dos nove Núcleos Regionais da Educação, vice-diretores e professores das instituições escolares que ofertam a EJA – Fase I).

O documento define ser:

O principal foco das novas Diretrizes [...] oportunizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos a todos aqueles que não tiveram essa oportunidade em idade própria, proporcionando-lhes um aprendizado por meio de metodologia diferenciada que leve em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos, a história de cada um, a condição socioeconômica e a diversidade étnico-racial, territorial, de gênero, dentre outras. (CURITIBA, 2012, p. 9).

As Diretrizes retomaram a história da EJA no Brasil, no Paraná e no município de Curitiba. Fazem uma contextualização dos estudantes que frequentam a EJA na Rede, apresentando a estrutura da modalidade no município. Sua organização curricular divide-se em quatro eixos: ciência, cultura, trabalho e tempo. Também abordam a documentação escolar própria da EJA, a legislação que fundamenta a modalidade, a formação dos profissionais os quais atuam na Educação de Jovens e Adultos no município e a avaliação (CURITIBA, 2012).

Os eixos que compõem a organização curricular pautam-se nos três eixos das Diretrizes Curriculares para a EJA do Paraná (cultura, trabalho e tempo), acrescentando o eixo da ciência, que “[...] é entendida como o conjunto de conhecimentos sistematizados produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade” (CURITIBA, 2012, p. 11).

Quanto à formação dos professores da EJA, o documento ressalta:

[...] busca-se instrumentalizar os profissionais com conhecimentos didáticos, para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a organização curricular, para que possam promover práticas pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades. (CURITIBA, 2012, p. 34).

Portanto, para o provimento dessa formação,

[...] cabe à Secretaria Municipal de Educação ofertar assessoramentos pedagógicos, discussões e análises das questões referentes ao encaminhamento

metodológico, dificuldades de aprendizagem, sugestões de ações para a efetivação da prática pedagógica, atendimentos individualizados e momentos de formação para utilização do material pedagógico. (CURITIBA, 2012, p. 34).

Entre as três diretrizes analisadas nesta pesquisa (as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, as Diretrizes do estado do Paraná e do município de Curitiba), somente a última aborda aspectos relativos à formação de professores para essa modalidade de ensino. No entanto, não se pode ignorar o fato de que o faz de forma breve.

## Considerações finais

Com base nas reflexões realizadas neste artigo, evidencia-se o descaso dos entes federados em relação à Educação de Jovens e Adultos. Essa “indiferença” conferida à EJA, que a acompanha desde o seu surgimento até a atualidade, traduz-se em políticas educacionais, no mínimo, “superficiais”. Essa superficialidade é reflexo de um entorno maior, isto é, de um sistema econômico pautado por uma política neoliberal e, por consequência, uma educação voltada ao mercado.

Não podemos ignorar os relativos “avanços” obtidos ao longo da sua história, que Arroyo (2011, p. 19) nomeia como “tensa história”, contudo, apesar das conquistas dessa modalidade, ainda há muito que buscar, pois nossas políticas silenciam aspectos fundamentais para assegurar o direito à educação desses estudantes. Um desses, sem dúvida, seria a formação dos professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

As próprias Diretrizes analisadas nesta pesquisa, seja a Federal, a Estadual (Paraná) ou a Municipal (Curitiba), reconhecem a complexidade do trabalho do professor da EJA, que precisa lidar com a diversidade. Por conseguinte, a formação do professor para atuar na EJA exige especificidades que contemplem as peculiaridades inerentes a essa modalidade. Todavia, essa questão é tratada de forma bastante omissa.

Embora as Diretrizes de Curitiba abordem com maior destaque aspectos relativos à formação de professores para a EJA, ainda assim o faz de forma bastante breve e, por que não dizer, superficial.

Diante das questões analisadas nessas políticas, evidenciamos que algumas medidas com relação à EJA são urgentes, como nos fala Di Pierro (2010, p. 954, grifos nossos): “[...] ampliar o financiamento destinado à EJA e rever a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam”.

Dessa forma, é necessário reavaliar as políticas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de assegurar uma educação de qualidade para todos os jovens, adultos e idosos que retornam à escola em busca de um direito negado.

## Referências

- ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD, MEC/UNESCO, 2006. p. 17- 32. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2013.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimpr. da 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11. ago. 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Brasília: MEC, 2000a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 05 de julho de 2000**. Brasília: MEC, 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2006.
- BRASIL. Decreto n. 6.629, de 04 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 nov. 2008.
- BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13690&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817)>. Acesso em: 15 jan. 2013.



CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A. C. M. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa – Pensamento Educacional**, Curitiba, vol. 4, n. 8, p. 64-82. jul./dez. 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: fase 1**. Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/7904/download7904.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. da C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73. jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. nov. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300005

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, p. 939-959. jul./set. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000300015.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. DOI: 10.1590/S0100-15742004000300002.

ENS, R. T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-50.

ENS, R. T. **O desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná: intenção e realidade**. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1981.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. (Org.). **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p.179-206.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p.131-148.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p.108-130. maio/ago. 2000. DOI: 10.1590/S1413-24782000000200007.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2013.

RIBAS, M. S. **‘Ser professor’ na educação de jovens e adultos**: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as políticas educacionais. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RIBEIRO, V.; NAKANO, M.; JÓIA, O.; HADDAD, S. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: Cedi, 1992.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201. dez. 1999. DOI: 10.1590/S0101-73301999000300010.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SILVA, M. A. da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **Políticas públicas na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 325-345.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrônica de Investigación y Docência**, v. 3, p. 73-92. jan. 2010.

*Recebido em 30/11/2013*

*Versão final recebida em: 02/10/2014*

*Aceito em 05/10/2014*