



Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos – EJA

LUIS FERNANDO DE CARVALHO

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
uma análise a partir dos documentos oficiais**

LONDRINA

2014



Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos – EJA

LUIS FERNANDO DE CARVALHO

**GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
uma análise a partir dos documentos oficiais**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Alessandra Dutra

Londrina
2014

LUIS FERNANDO DE CARVALHO

**GESTÃO E ESTRUTURA DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
uma análise a partir dos documentos oficiais**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alessandra Dutra
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dra. Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dra. Zenaide de F. D. Correia Rocha
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

À Luzia Julia Carvalho de Oliveira, minha mãe, e Maria Aparecida Proença, minha madrinha, pelo incentivo e apoio em minha educação formal.

À Lilian Ferraz de Oliveira Carvalho, amor da minha vida, minha esposa, ajudadora, companheira e amiga que compreendeu e apoiou-me no período de dedicação a presente especialização e estudo.

À Isabelle Ferraz de Oliveira Carvalho e Gabriella Ferraz de Oliveira Carvalho, minhas amadas filhas que igualmente a minha esposa, em suas respectivas maturidades compreenderam e também apoiaram-me na realização deste Curso e Pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sua graça maravilhosa concedida a mim, pelo privilégio e oportunidade de realizar o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos – EJA, na conceiturada UTFPR – Câmpus Londrina.

Às mulheres da minha vida, a saber:

Luzia Julia Carvalho de Oliveira, minha mãe, mulher, negra, trabalhadora que nas dificuldades de uma pessoa semi-analfabeta incentivou-me a buscar formação científica.

Lilian Ferraz de Oliveira Carvalho, amor da minha vida, minha esposa, ajudadora, companheira e amiga que compreendeu e apoiou-me no período de dedicação a presente Especialização.

Isabelle Ferraz de Oliveira Carvalho e Gabriella Ferraz de Oliveira Carvalho, minhas amadas filhas que igualmente a minha esposa, em suas respectivas maturidades compreenderam a ausência e em alguns momentos a falta de atenção do papai.

Ao professor e professoras das diversas disciplinas do Curso, em especial a Coordenadora Alessandra Dutra que sempre nos atendeu com profissionalismo, cordialidade bem como incentivou a mim e a turma como um todo em momentos que beirávamos a desistência devido as adversidades peculiares da profissão de educador e em outros momentos, por questões pessoais ou familiares.

Agradeço ainda, a professora Marta Furlan por prontamente aceitar co-orientar o desenvolvimento desta Monografia, mesmo não compondo o Programa da Especialização em EJA, bem como do quadro de docentes da UTFPR.

Por fim, agradeço (as) aos pesquisadore(a)s e professore(a)s da banca examinadora pela atenção e dedicação dedicadas a este estudo.

“Teaching does not exist without learning and vice versa and historically was learning that women and men found it possible to teach. Thus socially (it was possible to teach) learning, which throughout the ages women and men realized that it was possible to teach or, in other words, teaching is really diluted the foundational experience of learning.” Freire (2007).

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo historicamente que mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim socialmente (que era possível ensinar) aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” Freire (2007).

CARVALHO, Luis Fernando de. **Gestão e Estrutura da Educação de Jovens e Adultos: uma análise a partir dos documentos oficiais**. 48 f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de realizar alguns apontamentos referentes à gestão e à estrutura da modalidade de educação de jovens, adultos, mulheres, população marginalizada, negros, indígenas e idosos proporcionadas por meio das redes e sistemas de ensino estadual e municipal a partir da análise dos documentos oficiais sobre a EJA no Brasil, mais precisamente em Londrina e no Estado do Paraná. **Como metodologia de trabalho preocupou-se em desenvolver** à luz de uma breve consideração acerca do contexto histórico uma reflexão sobre os meios e ideologias na alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Ainda, pudemos compreender as demandas e desafios na árdua via educacional que viabiliza a modalidade de ensino em questão a partir de revisão bibliográfica e pesquisa em parte da legislação brasileira que preconiza a alfabetização e o letramento dos sujeitos da EJA – indivíduos estes que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na aurora de suas vidas. Os documentos oficiais também foram analisados no intuito de entrelaçar a relação entre a teoria e prática. Os resultados levantados permitem novas questões em favor de uma educação de jovens e adultos emancipatória com vistas a formação cidadã do sujeito com comprometimento e qualidade.

Palavras-chave: Gestão. Estrutura. Educação. Jovens e Adultos.

Carvalho, Luis Fernando de. **Structure and Management of the Adult Education: an analysis based on official documents.** 48 f . Monograph (Specialization in Youth and Adult Education). Federal Technological University of Paraná, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This research aimed to make some notes regarding the management and structure of the education of youth, adults, women, marginalized population, blacks, indians and seniors provided via networks and state and local school systems from the analysis of official documents on EJA in Brazil, more precisely in Londrina in Parana State. As methodology was concerned to develop in the light of a brief account about the historical context a reflection on the means and ideologies in literacy for youth and adults in our country. Still, we understand the demands and challenges in the arduous educational pathway that enables the teaching modality in question begins with a literature review and research of brazilian law that advocates literacy and literacy of the subjects of the EJA - those individuals who had no opportunity of completing his studies at the dawn of their lives. The official documents were also analyzed in order to interweave the relationship between theory and practice. The results allow new questions raised in favor of an emancipatory education of youth and adults with a view to citizen subject formation with commitment and quality.

Keywords: Management. Structure. Education. Youth and adult.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	13
1.1 TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA: ALGUMAS MUDANÇAS NA HISTÓRIA.....	18
2 GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	21
3 GESTÃO E ESTRUTURA NA EJA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?.....	24
3.1 DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS	
ANEXO I	

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa originou-se dos estudos e discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos, com olhar específico para a Gestão e Estrutura organizacional da EJA, principalmente pela relação com a Especialização realizada nesta área de estudo e pelos desafios presentes no contexto atual. Embora sendo um tema bastante discutido por diversos autores, algumas questões são importantes e sempre deverão ser ressaltadas, principalmente quando pensada a educação de jovens e adultos a partir das novas perspectivas atuais, em que se deve priorizar o atendimento e educação de qualidade, com preocupações para a formação do sujeito comprometido com o projeto de humanização e cidadania.

Neste sentido **teve-se** o objetivo de refletir sobre as demandas e desafios na gestão e estrutura das instituições da rede estadual e municipal de EJA – Educação de Jovens e Adultos regularmente estabelecidas na cidade de Londrina - Paraná, bem como num segundo momento, as possíveis soluções apontadas para essas problemáticas a partir do estudo em documentos oficiais que regulamentam a gestão do Estado da Educação no que tange a essas unidades específicas de ensino.

Para isso, **levantaram-se** os seguintes questionamentos: Como vem sendo desenvolvido o trabalho referente à Gestão e Estrutura nas Instituições de Educação de Jovens e Adultos no contexto atual? O que afirmam nos documentos oficiais em relação a Gestão?

É sabido que as redes que propiciam a modalidade EJA no município de Londrina têm a sua disposição recursos para a administração do espaço escolar e viabilização da qualidade pedagógica de fontes, entre outras, como o MEC/ Governo Federal. Contudo, **ainda percebe-se** a falta de estrutura mínima para um espaço do conhecimento e da formação do sujeito, sendo consideravelmente preocupante pelo índice de evasão e conflitos e tensões quanto a captação, gerenciamento, aplicação e manutenção dessas Instituições de ensino.

Portanto, por meio deste trabalho **buscou-se** conhecer a estrutura que é disponibilizada para a oferta da EJA – Educação de Jovens e Adultos na cidade de Londrina – Paraná e, a partir da reflexão teórica dessa estrutura, compreender as

demandas, evidenciar os desafios e as possíveis soluções no âmbito da gestão democrática dessa modalidade do ensino escolar.

Para tanto, por meio de uma revisão bibliográfica acompanhada de uma análise crítica e reflexiva dos documentos oficiais da EJA, *buscou-se analisar* como tem sido ressignificado o papel da gestão educacional nesta modalidade de ensino, ainda, as necessidades, as contribuições e as estratégias dos gestores em lidar com essa especificidade que envolve muito mais que ensinar a ler, escrever e contar; mas contudo, contribuir para uma formação mais crítica e comprometida com o conhecimento e com a própria realidade social dos homens.

O tipo de pesquisa deste trabalho é de caráter bibliográfico direcionado pelo respeito intelectual em sua revisão atual de literatura em biblioteca virtual e física considerando os estudos e pesquisas desenvolvidas sobre o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, o que é gestão democrática escolar e o papel da gestão da EJA.

O desenvolvimento do conhecimento científico sobre a Estrutura e a Gestão da EJA – Educação de Jovens e Adultos, bem como das demandas e dos desafios refletidos no contexto destas instituições estabelecidas no município de Londrina, Estado do Paraná, reflete um procedimento descritivo, analítico e qualitativo.

Desse modo, *optou-se* por uma análise reflexiva em três significativos momentos, a saber: No primeiro momento foram discutidas as mudanças históricas e sociais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Sabemos, contudo, que durante anos a Educação de Jovens e Adultos ficou presa ao seu legado de exclusões, metodologias e ações que descaracterizavam a própria modalidade de ensino, pois não atendia às suas necessidades. Diante de suas peculiaridades, a EJA precisa ser revista e repensada a partir de uma ação coerente com sua função político-sócio-cultural.

No segundo capítulo, a reflexão se deu a respeito da gestão educacional e sua contribuição para os níveis e modalidades de ensino. É fato que somente com as concepções filosóficas e pedagógicas definidas podem alcançar os objetivos propostos. Assim, há a necessidade de uma organização do trabalho pedagógico que se dá pela mediação do gestor educacional, quando define propostas e operacionaliza em favor da aprendizagem e do conhecimento. Assim, se

fez urgente repensar sobre a gestão educacional no contexto atual.

No terceiro capítulo *analisou-se*, a partir dos documentos oficiais, o papel do gestor na educação de jovens e adultos, bem como os apontamentos legais dessa função pedagógica não somente nos níveis mas contudo, nas modalidades de ensino.

A partir disso, *acredita-se* que por meio da gestão e estrutura da educação de Jovens e Adultos, com vistas a um trabalho participativo e coletivo entre todos os profissionais da educação, *pode-se* pensar e repensar o papel da EJA na contemporaneidade, em favor da superação de ser um modalidade técnica de ensino, mas que seja emancipada em favor da busca pelo conhecimento crítico, criativo e comprometido com a cidadania.

Enfocando estas necessidades, o gestor passa de uma ação burocrática e para uma função pedagógica que dará um novo significado ao processo educativo e melhoria ao processo ensino-aprendizagem, por meio de sua ação direta com o professor e desempenhando na escola o seu papel pedagógico, coordenando os fatores que influenciam a arte de educar para uma prática democrática, dialógica e contextualizada, em que o educando seja agente na construção do conhecimento e a educação como forma de intervir na vida social.

1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Na busca de uma compreensão mais crítica da EJA no contexto contemporâneo, teve-se a necessidade de debruçar os olhares para a história da EJA no Brasil, com propósito de entender esse processo, a fim de ressignificar o trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, em favor de uma educação de qualidade e comprometida com a responsabilidade social.

Para tanto, verifica-se seu início no período Brasil-Colônia até os dias atuais e, embora tiveram-se algumas mudanças significativas, percebe-se também algumas questões que precisam urgentemente serem ressignificadas no campo do conhecimento e das propostas pedagógicas e de gestão.

Em se tratando do período Colonial no Brasil, vê-se que o desenvolvimento da educação de jovens e adultos compreende o período inicial de sua colonização no século XVI com os jesuítas por meio da Companhia de Jesus e estende-se aos dias atuais com políticas públicas para “erradicação” do analfabetismo, como o Bolsa Escola ou Bolsa Família.

Os jesuítas, após o descobrimento do Brasil, ofertaram inicialmente a educação formal á aristocracia, pois sua missão consistia em amparar espiritualmente os colonos e catequisar os índios. Com a expulsão dos religiosos da Cia. de Jesus em 1759, seguiu-se um longo período sem oferta de ensino no Brasil colonial. Em 1808, com a instalação da família real no Brasil, são criadas faculdades ofertando cursos profissionais como medicina, economia, química, agricultura entre outros, porém, o vazio educacional pós saída dos jesuítas permanece (SANTOS, 2010).

Já no período pós-Independência, em 1822, o governo implantou o sistema monitorial de Joseph Lancaster no Exército a fim de alfabetizar os soldados. Esse sistema consistia em mestres supervisionar tutores laborais da alfabetização, com intuito de promover o ensino em massa, alcançando a juventude brasileira que obrigatoriamente devem se apresentar e quando apta, em seguida ao alistamento militar, têm que servir a pátria. Assim, durante o período de atividades militares nos interiores das unidades do Exército Brasileiro, além das instruções de cunho militar, era designado um momento para o ensino dos jovens que não tiveram oportunidades de estudo, no qual cada pelotão era instruído por um grupo de

monitores educadores. Porém, essa iniciativa não obteve sucesso por questões administrativas e pedagógicas (MARCÍLIO, 2002).

Na constituição de 1824, reflete a discussão da elite brasileira sobre a instrução formal no país, com regulamentação do ensino primário público em 1827. Contudo, sem concretizar a legislação federal, em 1834 a regulamentação e a implementação do ensino gratuito primário e médio são transferidas para as províncias, ficando a cargo do governo federal o ensino de nível superior bem como o ensino geral na Capital.

Em 1837, D. Pedro fundou o Colégio Pedro II, uma instituição elitizada como modelo aos demais colegios brasileiros. No contexto da proclamação da república em 1889, o ensino público é estendido aos filhos dos operários, imigrantes e ex-escravos apesar de sua deficiente estrutura e profissional que inclusive, mal remunerado.

Conforme Tomazi (2010, p. 249) com a reforma educacional de 1891, de Benjamin Constant, inicia-se o processo de ensino laico em todos os níveis com o objetivo de formar intelectualmente os jovens fora do contexto religioso; herança do período colonial. Contudo, o sistema educacional brasileiro encerra-se como iniciou-se no século XIX: ineficiente. No censo de 1900, 65,1% dos brasileiros acima de 15 anos eram analfabetos. Ainda segundo este autor na década de 30, surgem as primeiras universidades brasileiras, propiciando o conhecimento científico que serviria também aos aparatos estatais. Em seguida, observamos a consolidação do sistema público de ensino a partir da Revolução de 30. Em 1934, A Constituição Federal estabelece como dever do Estado assegurar a educação, desenvolvendo nesse período o PNE – Plano Nacional de Educação.

No final dos anos 40, com o desenvolvimento industrial brasileiro, foram criados serviços para alfabetização e qualificação da mão de obra, como o SENAI – Serviço Nacional da Indústria e SENAC – Serviço Nacional do Comércio, que organizou escolas profissionalizantes por todo o país. Em 1958 foi criada a Campanha Nacional para Erradicação do Analfabetismo, extinto em 1963 por falta de verbas.

Neste período, somada a industrialização tardia brasileira carente de mão de obra especializada para as novas tecnologias, Sampaio apud Fávero (2004, p.22-23) explica que as práticas da EJA nesta época “tinham uma dimensão política, mas de

acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente.” Destacou-se também as políticas globais impulsionadas por organizações internacionais como observamos em Sampaio (2009, p.07 - 08) ao abordar sobre a educação de jovens e adultos no período pós II Guerra Mundial:

O aparecimento da UNESCO é um acontecimento representativo daquele contexto histórico, quando se tentava investir em educação, cultura e melhoria da qualidade de vida, em contraposição à imagem hedionda da humanidade mostrada na guerra. A Campanha tinha objetivos amplos, para além da alfabetização: levar a educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais, além de atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário.

Ainda, conforme aponta Sampaio (2009, p. 08), nesse contexto de Guerra foram criadas também as leis de regulamentação e ampliação do ensino primário, inclusive o primário supletivo para adolescentes e adultos, como forma de estender a educação elementar para as populações que não tiveram acesso a ela, mas que não resolveu a universalização do atendimento às classes populares.

Fávero (2004 p. 22-23) explica que as práticas da EJA nesta época “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente”.

Além desta vertente política ideológica dominante viabilizada pelo Estado, citamos a importante participação da sociedade civil organizada no desenvolvimento da EJA no Brasil nos idos anos 50 e 60, numa relação de tensões entre Estado e sociedade. Assim, destacamos a Igreja Católica e educadores como o ícone da alfabetização do oprimido, Paulo Freire, que em Angicos – Rio Grande do Norte, desenvolveu uma exemplar forma de EJA a qual considerava o ser humano e sua trajetória histórica de vida na promoção de uma educação humanizadora tanto na área urbana como na área rural.

Sampaio (2009 p.20) afirma que:

O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público.

A mobilização para alfabetização iniciada em meados dos anos 50 e em expansão no início dos anos 60 com adesão dos movimentos populares, foi reprimida pelo governo militar a partir de 1964. Já nos anos 70, ainda no governo militar, o enfrentamento do analfabetismo foi realizado com a implantação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização que apesar de um volumoso orçamento, finda-se em 1985 sem cumprir seu objetivo. Em 1971, foi implantado o Ensino Supletivo, um sistema de baixo custo ao orçamento estatal e que seguia as características de educação para adulto inserido num mercado competitivo bem como em um processo ideológico de modernização do país numa ótica de futuro.

Na década de 80, com o fim do MOBRAL, em 1985, ocorreu a ampliação da EJA viabilizada pelo Estado por meio de escola pública e gratuita com a criação da Fundação Educar. Destacamos ainda, nesse período, a importante conquista da educação pública, gratuita e universal assegurada na Constituinte de 1988, na qual evidencia-se o idealismo educacional que consiste em a União aplicar na educação 18% e os estados e municípios 25% do total da arrecadação em impostos. No entanto, na aurora do século XXI o idealismo não suprimiu a realidade dos 5% aplicados pela União nesta nobre área (BRASIL, 1988).

Nos anos 90, as metas de organismos mundiais como a UNESCO – mencionadas anteriormente, justapostas e apesar da descontinuidade das políticas públicas educacionais e consequentes fracassos de governos, pressionam o Brasil a seguir com o compromisso em reduzir as taxas elevadas e vergonhosas de analfabetismo, numa conjuntura que se arrasta desde os anos 50 de necessidades do mercado que em geral, pautam as políticas públicas dos governos que se alternaram ora num cenário de restrição de direitos civis e políticos, ora inseridos no processo democrático brasileiro. Nessa década, iniciou-se a transferência do gerenciamento da EJA pelo sistema estadual e municipal com a extinção da Fundação Educar no governo Collor, em 1990.

No Brasil, a LDBEN 9.394/96¹, no Art. 87 instituiu a “Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” e no – parágrafo 1º, determinou a elaboração de um PNE - Plano Nacional de Educação, “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

“Educação para Todos”, em Jomtien – 1990.

Apesar das controvérsias sobre a década da educação, atualmente, com o sistema de ensino público consolidado, embora apresente deficiências presentes no Brasil Império como a má remuneração dos profissionais da educação, o Brasil desenvolve políticas como o Bolsa Família, antigo Bolsa Escola, programa criado para conter a evasão escolar e conseqüentemente o aumento do analfabetismo, bem como, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado. Essas políticas públicas caracterizam-se por um trabalho em rede com as diversas instituições estatais na promoção do bem público nas áreas da educação, saúde e justiça.

Nessa perspectiva na busca por uma política pública estável para garantir escolarização mais elevada aliada a uma formação profissional de qualidade surge o PROEJA², através do decreto nº 5478, de 24/06/2005, voltada para a formação profissional técnica de nível médio.

Após questionamentos acerca dos pressupostos referenciais do programa, percebe-se a necessidade de ampliar os limites do mesmo, objetivando a universalização da Educação Básica, em consonância com o mundo do trabalho.

Em resposta aos questionamentos postos à revogação do Decreto nº 5478/2005 passando a vigorar o Decreto 5840 de 13 de julho de 2006 o qual trouxe diversas mudanças no programa entre elas, a Inclusão do Ensino Fundamental, sendo ofertada pelas redes estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, bem como objetivando sanar uma carência tanto do mercado frente aos novos desafios sociais contemporâneos e aperfeiçoar a mão de obra a ser recolocada no mercado de trabalho com um mínimo de qualificação num mundo do trabalho caracterizado por inovação tecnológica.

Dos anos 70, caracterizados pelo período pós-fordismo o qual buscava a modernização do parque industrial brasileiro, concomitante com as inovações num mundo cada vez mais globalizado que ansiava por soluções para a crise do capital replicada também no mundo do trabalho transformado pelo paradigma do toyotismo em equilíbrio com as lutas da classe trabalhadora, e ainda, com a reabertura democrática no Brasil que propunha a modernização da estrutura política e

² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com oferta de cursos técnicos profissionalizantes como Enfermagem, Secretariado, Informática, Administração, Segurança do Trabalho, Recursos Humanos, Química, Logística, entre outros conforme a demanda do mercado e regional.

econômica do Estado até aos dias atuais percebemos um significativo avanço político com a consolidação da democracia brasileira que por meio das instituições democráticas, da sociedade civil organizada e da imprensa evidenciam até mesmo as crises de governo como o caso do mensalão³, bem como, observamos ainda a estabilização da moeda e da economia brasileira oportunizando qualidade de vida refletida pela migração das classes populares para a nova classe média.

Apesar deste salto qualitativo no campo político, social e econômico da sociedade brasileira, no aspecto social sob o ponto de vista do desenvolvimento da educação de pessoas jovens e adultas o avanço é tímido e representado por 18,3%⁴ de brasileiros analfabetos funcionais⁵ (JUNIOR, 2013), pela descontinuidade de programas de alfabetização e letramento e pelo descaso e deficiência na formação continuada de profissionais para EJA.

1.1 TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA: ALGUMAS MUDANÇAS NA HISTÓRIA

Em continuidade ao estudo dos paradigmas da educação de jovens e adultos ora apresentadas numa rápida perspectiva geral brasileira, faz-se necessário abordar ainda que limitando-se a contemporaneidade dos pensamentos, acerca das concepções que embaseiam o não valorizado porém não menos importante e nobre trabalho pedagógico da EJA. Dessa forma, a qualidade e o sucesso na regência da construção do saber nessa modalidade de ensino estão relacionados com a compreensão da função social do educador e da educadora na realização de uma educação humanizadora a que se propôs Paulo Freire e seus seguidores que ainda hoje lutam pela concretização dos ideais educacionais no chão da escola, nas graduações de licenciaturas, nas pós-graduações e nos fóruns afins.

Fonseca Filho apud Soares (1998 p.19) esclarece: “(...) alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”. A mesma autora diz: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e

³ Embora há divergência quanto ao conceito entre os membros do STF no Processo Penal n. 470, mensalão é o termo comumente utilizado referente ao ato de compra de votos de parlamentares e lavagem de dinheiro público no início dos anos 2000 no governo Lula.

⁴ Indicador do IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2012), que representa 27,8 milhões de brasileiros.

⁵ Pessoas com 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo completo sobre o total da população da mesma faixa etária (IBGE, 2012).

escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (...)” (idem, p. 18). Assim “(...) não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (...)” (p. 20).

Opus citatum, segundo a professora Tfouni (1995) enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. Assim, alfabetização é algo mais do que codificar e decodificar leitura e escrita: vai mais além desse aspecto funcional, é a habilidade de interpretação do que se lê, ampliação da compreensão do mundo em que se tem potenciais para atuar. É ainda a capacidade de propiciar a elaboração do pensamento em sua plenitude, ou seja, a possibilidade do indivíduo desenvolver seu senso crítico inserido num processo de alfabetização que não tem fim no qual se é sujeito de saberes.

Nesse contexto infinito do desenvolvimento pleno do ser humano, o conhecimento envolve algumas categorias como tecnologias, ciências, comunicação, política e linguagens. Contudo, mesmo com os avanços da educação brasileira sob muita militância por meio dos encontros, dos debates e da arte de se fazer política que reflete o alcance de determinados objetivos políticos, econômicos e sociais numa conjuntura globalizada e de princípios neoliberais; principalmente o ensino público é gerenciado por uma visão elitista na égide do Estado, somente como um modo de preparação para o mercado de trabalho. Outros sim, tais políticas públicas limitam-se a propagandas de governos, pautadas pelo neoliberalismo e pelo paradigma vergonhoso que iniciou há quase um século, concentradas em números estatísticos de “erradicação do analfabetismo”.

Ainda em consideração a essa modalidade de ensino tão peculiar, o Currículo da EJA deve romper o enfoque dominante que tem como desafio “erradicar o analfabetismo” e se envolver na formação humanizadora do sujeito, em que o conhecimento seja o mediador das transformações sociais. Freire alerta quanto à concepção que dá o tratamento como doença e desloca o eixo da discussão política de exclusão social, econômica e cultural que gera desigualdades. Em Gadotti (1995, p. 71) o analfabetismo é a expressão da pobreza e consequência da exclusão política, econômica, social e cultural duma parte significativa da

população brasileira.

Para tanto, nessa constante tensão entre Estado e sociedade no que tange a tão almejada garantia dos direitos civis e políticos bem como da liberdade do indivíduo, o tão buscado senso crítico principalmente em relação ao exercício da cidadania, só se completarão plenamente com a compreensão do sujeito da alfabetização de adultos, numa [tomada de consciência e transformação do pensamento e do](#) entendimento sobre a abrangência do conceito de EJA em sua total especificidade.

2 GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Acerca da gestão e da estrutura organizacional disponibilizada para a alfabetização de adultos na atualidade, deve-se considerar os avanços conquistados pelos movimentos sociais e populares a partir do século XX, já mencionados no primeiro capítulo sobre o contexto da EJA no Brasil, resultando na regulamentação e melhorias na estrutura e na oferta da educação pública pelo Estado.

Houve mudanças significativas no que tange a mentalidade sobre a abrangência do conceito de EJA que compreende o sujeito nas modalidades de educação dentro do contexto de ensino médio noturno até o estudante do curso de pós-graduação. Considerando em particular o público da EJA que geralmente apresenta em seu perfil aspectos comuns como: aluno trabalhador, aposentado, desempregado, com horários limitados para estudo noturno e excluídos do processo de ensino regular; a gestão organizacional e pedagógica tem como desafio, numa perspectiva da andragogia, oportunizar a aprendizagem num ambiente adequado e a partir da realidade e considerando os saberes do mesmo.

Não obstante, é preciso pensar sobre o perfil do professor de EJA dentro do contexto histórico e social da modalidade de ensino em questão, que geralmente é visto pelos estudantes como modelo a ser seguido que em uma situação de práxis utópica, projetam a possibilidade de reescreverem a vida ao voltarem aos bancos escolares.

Os desafios presentes na aprendizagem de adultos além da estrutura e das características destes, se relacionam também com a necessidade contínua de formação e capacitação dos educadores. Tal necessidade é assegurada na legislação educacional e oportunizada na maior parte dos sistemas de ensino, porém, num patamar ínfimo e, em algumas realidades brasileiras, observa-se a ausência de investimentos e programas de apoio para o aperfeiçoamento da direção, da equipe pedagógica e dos demais profissionais da educação de jovens e adultos.

Percebe-se nos grandes centros urbanos a concentração de profissionais da educação qualificados, capacitados, e preparados para atenderem o sujeito da EJA e na regência em sala de aula, sabem mediar a produção de

sentidos. O Estado do Paraná, por meio da estrutura da Secretaria de Estado da Educação / SEED-PR, oferta em todo o seu território, formação continuada através de encontros, seminários, cursos, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, tanto presencial como na forma de ensino a distância.

Apesar dessa estrutura e das tecnologias que as compõem, a educação do campo e da cidade vem sofrendo com a redução da oferta de cursos para seus professores e também para a população, como no caso das APEDs⁶, das turmas em nível regular com aumento do número de alunos por sala e das turmas de EJA; reflexo da reestruturação do Estado no governo Beto Richa.

Outra situação polêmica é a exclusão dos alunos com necessidades especiais, por meio do alinhamento com a mudança na legislação sobre a competência do atendimento educacional para estes estudantes atendidos em sua maioria pelas APAEs, tornando os espaços escolares num depósito de alunos “atendidos” por professores e estrutura escolar física e pedagógica sem qualificação para lidar com as especificidades dos mesmos reproduzindo o ciclo de invisibilidade, ou seja, gente invisível por ter uma deficiência não é vista como uma responsabilidade da comunidade e do Estado que não os inclui como prioridade. Assim, não é ofertado serviços que no caso, educação de qualidade, não ocorre então a inclusão num processo contínuo de discriminação marcado pela falta de conscientização (BRASIL, 1988).

Dessa forma, o investimento público em educação pública deve considerar a formação continuada dos seus professores e demais profissionais da educação, bem como, o atendimento pleno das necessidades de cada indivíduo ou grupo de indivíduos como os do nosso foco: sujeitos da EJA, transformando assim, por meio da busca pela excelência na gestão de sua estrutura, o cenário paranaense e principalmente brasileiro no que tange a inclusão das pessoas refletindo o processo de adequação da sociedade às necessidades de seus membros uma vez nela incluídos, possam desenvolver-se e exercer plenamente a sua cidadania.

O Estado deve ainda, conforme a Carta Magna (BRASIL, 1988) que

⁶ A INSTRUÇÃO N.º 007/2007 - SUED/SEED designou as APEDs - Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual no PR, no então governo Requião. Consistia em ofertar a EJA em localidades sem estrutura necessária para tal modalidade, como assentamentos, zona rural e instituições de ressocialização.

assegura entre outros, o direito a cultura e a educação: promover a participação social e o acesso aos bens e serviços para toda a sociedade e em particular, viabilizar a educação de jovens e adultos estruturando uma escola não como aparelho de reprodução ideológica do Estado, mas como um espaço de excelência público, gratuito e universal de construção de saberes e de qualidade de vida.

Então, é nesse contexto social e político paranaense e especificamente londrinense que a gestão escolar precisa superar os desafios pautada, conforme (Grossi; Parreiras; Santos, 2011, p. 05) pela organização, mobilização e articulação dos recursos materiais e humanos necessários para garantir o avanço dos processos sócioeducacionais numa perspectiva de gestão democrática. Ressalto como desafio maior, justamente o exercício de uma gestão democrática a qual conceitaremos no próximo capítulo inserido num histórico neoliberal toyotista⁷ de administração escolar centralizada na figura do diretor.

⁷ Em Cordioli (1994, p. 22) compreendemos o retorno das ideias liberais do Século XVIII e XIX pautado na internacionalização completa da economia; a ideia do poder local associado ao multiculturalismo; modelo de organização do trabalho baseado nos Programas de Geração para a Qualidade Total, terceirização e organização dos serviços públicos a partir das empresas e a ideia do Estado mínimo. Também em conformidade com Vicentino (1997, p. 465) “o Estado mínimo envolveu ainda a redução dos gastos públicos com saúde, educação, previdência social e outras políticas sociais, significando, para os países desenvolvidos, a desmontagem do Estado de bem-estar social e para os países dependentes, chamados de “em desenvolvimento”, o agravamento geral do quadro social. Assim, as novas transformações na sociedade capitalista pós-fordismo marcada pelo modelo de produção japonês toyotismo de flexibilização dos processos de trabalho e de produção e mobilidade dos mercados de trabalho reflete também a gestão e gerência escolar num sistema de controle de qualidade e eficiência tal qual é o de mercado mas descabido na construção do processo educacional.

3 GESTÃO E ORGANIZAÇÃO NA EJA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

A educação de adultos analfabetos estruturou-se conforme as ideologias e o desenvolvimento da sociedade brasileira sempre atrelada aos interesses dominantes iniciando com os objetivos da Igreja por meio dos religiosos jesuítas em parceria com a corôa portuguesa na colonização exploratória da Terra de Vera Cruz, passando pela necessidade de instrução da mão de obra na tardia industrialização em pleno século XX, desencadeando como parte da solução para redução do abismo da desigualdade social hodierna.

O breve recorte da história da educação em nosso país apresentado no primeiro capítulo, demonstra uma trajetória envolvida inicialmente pelo desinteresse das estruturas sociais primitivas do que viria a ser o Estado brasileiro e paradoxalmente pelo interesse por razões políticas, sociais e econômicas até mesmo de manutenção da sociedade capitalista atual. Desse recorte, ressaltamos o marco para a EJA conforme Lopes e Souza (2004, p. 06) “O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil”.

Isto posto e também considerando a nuance dessa história já brevemente comentada pautada por tensões ideológicas acerca do fenômeno social analfabetismo, Lopes e Souza apud Vieira (2004, p. 40) destacam que:

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.

Contudo, apesar desse importante passo para a educação de jovens e adultos, as instituições de ensino nos municípios brasileiros enfrentaram crises em sua metamorfose estrutural conhecida como CES⁸ devido à falta de apoio político e financeiro, fatores importantes para tais objetivos saírem do marco regulatório (papal) para uma estrutura física organizada, bem como pela mudança de governos

⁸ Centro de Estudos Supletivos com propósitos educacionais visando a modernização do país nos idos anos 70 e 80.

que não viabilizavam a continuidade dos programas mantendo uma situação de instabilidade prejudicando a escolarização dos jovens e adultos analfabetos ou não concluintes. Portanto, os Centro de Estudos Supletivos Brasil afora não alcançaram plenamente os objetivos para os quais foram estabelecidos, não somente por isto, mas pela forma de gestão dos conteúdos curriculares, do enfrentamento da evasão devido ao modelo caracterizado pela liberdade de frequência que não propiciava a socialização desses sujeitos.

Desde então, com a organização dos segmentos da educação brasileira entre eles: gestores públicos e privados, trabalhadores da educação, movimentos sociais, organizações religiosas e usuários representados por suas respectivas entidades em fóruns, conselhos e demais esferas políticas, ocorreu a consolidação da legislação que assegura o direito justo e necessário da educação formal, inclusive EJA (LOPES; SOUZA, 2004).

Destacamos também, a importante contribuição das universidades brasileiras através dos cursos de graduação e de pós graduação, simpósios, grupos de estudos, pesquisas acadêmicas e outras atividades para o desenvolvimento dos níveis de ensino sobretudo a EJA. Porém, apesar dessa gênese estrutural, existem outros fatores que influenciam a formação e autonomia humana, pois,

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. Lopes e Souza apud (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

Dessa forma, é forjado a necessidade de organização, disponibilização de recursos materiais e humanos visando a integração do processo de construção do conhecimento a partir desse contexto político, social, econômico e cultural. Por conseguinte, nessa perspectiva legal que a gestão mesmo com resquícios dos

tempos militares se consolida na articulação das propostas, currículo e objetivo com a formação humana.

Nesse sentido, é significativa a forma atual de administração escolar que apesar das imposições neoliberais de organismos globais e do Estado para as instituições públicas de ensino no tocante a serem eficientes na busca de positividade de indicadores como se fossem empresas que lucram a partir do desenvolvimento de um determinado produto. É significativa pois apesar desse influência da sociedade capitalista, tal administração se configura como gestão escolar democrática referendada pelas diretrizes dos artigos da LDBEN (BRASIL, 1996) que destacamos como importantes no processo geral e abrangente na gestão escolar:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Não menos significativa no tocante a gestão democrática referente à viabilização e articulação dos recursos humanos, físicos e pedagógicos necessários para a efetivação das responsabilidades profissionais conforme os indicadores abaixo, dos quais destacamos como característica principal na gestão democrática o inciso VI:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

promovida não pela figura centralizadora do diretor mas sim por uma equipe formada por todos os atores da comunidade escolar, entre eles: o gestor, os professores, a equipe pedagógica, os funcionários, os estudantes e seus pais ou responsáveis. Deveria ainda juntar-se a essa equipe toda a rede de aparato estatal como: núcleo de ensino, assistência social, promotor de justiça, polícia e conselho tutelar.

Para isso, nesse senso de equipe multidisciplinar, a gestão escolar promove o ensino e não cabe discriminação com a modalidade da EJA, definindo os objetivos, selecionando as estratégias, planejando, organizando, coordenando, avaliando as atividades e os recursos visando o desenvolvimento a partir da educação dos jovens e adultos, de sua autonomia e cidadania. Portanto, a fisiologia da gestão tem uma função social que não se limita em gerenciar administrativamente a precária ou não estrutura escolar, pois é de sua atribuição também promover em seu corpo estudantil a conscientização ontológica cidadã, autônoma, crítica e reflexiva.

Assim, conforme Santos, Grossi, Parreira e Santos (2011, p. 09) é inerente a gestão democrática a construção e reconstrução periódica do Currículo Escolar a partir das propostas educacionais e do diagnóstico das necessidades locais desses sujeitos da EJA, propondo conteúdos para o desenvolvimento local. E para esses mesmos autores:

O currículo deve prever uma formação mínima em conhecimentos sociais humanísticos, econômicos e políticos, contemplando os diversos sistemas de ensino “integrado, componente sequencial” articulados com as modalidades de ensino (regular, PROEJA). Para que os docentes possam participar ativamente se engajando no trabalho com novas técnicas de ensino-aprendizagem, é preciso oportunizar a formação continuada (em exercício) para que haja a produção e socialização de materiais bibliográficos e oferecer incentivos para a capacitação.

Nesse sentido, a gestão escolar deve abranger o coletivo num fórum soberano para deliberações pelos vários atores sociais envolvidos no âmbito escolar que para Lima, Prado e Santos (2010, p. 05) “deve estar vinculada à melhoria da boa qualidade de ensino, a efetivação de mecanismos eficazes de participação e o comprometimento da prática escolar” resultando na formação e mudança na realidade dos sujeitos da modalidade EJA. Lembramos que essa formação humana

não deve ser imposta na vida das pessoas que compõem tal cenário escolar respeitando sua autonomia relacionada ao status de sua realidade social.

Então, que o projeto político pedagógico é o fio condutor da equipe gestora e um dos pilares básicos na estrutura da EJA que deve ser construído e reconstruído periodicamente para e com a participação dos diversos segmentos escolares sempre justaposto com o cotidiano escolar e comunitário dos estudantes adultos. Desta forma, como desdobramento da viabilidade do PPP, citamos outro aspecto inerente à gestão que é garantir o processo contínuo referente à avaliação e se for o caso, a adequação da didática em conformidade com o que realmente é necessário ao sujeito da EJA. A seleção dos conteúdos também é um momento importante, pois dela dependerá a formação dos estudantes seja em nível regular ou profissional no contexto da educação de adultos. Lopes e Souza (2004, p. 14) afirmam que:

A qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno. A capacitação do educador se faz por duas vias: a via externa, representada por cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários etc., e a via interior, que é a autocrítica que cada professor deve fazer sobre seu papel na sociedade, utilizando-se do debate coletivo e da crítica recíproca com os colegas.

Portanto, a forma de gestão da modalidade de educação de jovens e adultos ultrapassa a não menos importante organização, disponibilização de recursos e integração do processo de construção do conhecimento na sua diferente estrutura em relação do que observamos na história, no sentido que é inerente e atribuída à mesma a contribuição com o professor acerca do seu local de trabalho: a sala de aula com especificidades que vão desde a sua preparação profissional, passando pela disponibilidade de recursos didáticos e envolvendo o comportamento disciplinado ou indisciplinado, a permanência ou a evasão dos educandos.

Enfatizo que o profissional da EJA materializa o PPP institucional na elaboração e alimentação periódica do seu PTD – Plano de Trabalho Docente. Tal estrutura não pode seguir com o descaso em relação à formação e capacitação dos educadores da modalidade EJA como era no passado até mesmo com a oferta da educação regular para parte marginalizada da sociedade brasileira, mas deve ajustar-se através das duas vias de capacitação do educador citadas acima.

3.1 DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade de ensino de adolescentes, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos no tempo ou idade e espaço determinados pelo sistema formal tem o amparo legal em todo o território brasileiro conforme a LDBEN⁹, bem como pela Resolução do CNE/CEB nº 01/2000 que instituiu as Diretrizes para a EJA. A partir das mesmas, os entes federados regulamentam e normatizam a estrutura e a gestão da educação pública e privada através das resoluções e normativas capitaneadas pelas Secretarias de Educação das redes estaduais e municipais de ensino.

Em se tratando da LDBEN, é evidenciado que as lutas históricas a respeito dos direitos à educação de qualidade não foram vãs sem, contudo refletir na mesma o projeto político neoliberal acerca dos compromissos sociais e econômicos num contexto de Estado mínimo ora analisados por reduzir, retroceder, omitir e não explicitar diretrizes que regulamentam o direito a educação, em especial a de jovens e adultos a luz do artigo 205¹⁰ ratificado pelos princípios constitucionais no artigo 206¹¹ da Constituição Federal do Brasil de 1988. Nesse sentido refletiremos a seguir sobre legalização da lógica do mercado na educação geral, a precariedade da estrutura para apoio pedagógico nos níveis de ensino, atitudes até necessárias do ponto de vista da gerência escolar frente à precariedade do patrimônio público escolar, porém que fere a legalidade da gratuidade do ensino e por fim sobre a não valorização do profissional da EJA.

⁹ Atualmente em vigor por meio dos artigos que compõem o Título IV – Da Organização da Educação Nacional e dos art. 37 e 38 da Seção V que trata da Educação de Jovens e Adultos, da Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 e suas atualizações constantes que modernizaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁰ Art. 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

¹¹ Art. 206: “ O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da Lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei; VII – garantia de padrão de qualidade.

O Título I – Da Educação, § 2º do artigo 1º da LDBEN que reza: “A Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, que conforme análise crítica por (ALBURQUERQUE et al., 1997, p. 08) constata-se preocupações a respeito da construção contextualizadora da educação escolar porém, deve-se tomar cuidado com o fortalecimento da ótica do “mercado” que visa atrelar mecanicamente a escola ao mundo do trabalho mesmo que este fenômeno social caracterizado pela organização do modo de produção e conseqüentemente dos elementos e estruturas da vida em sociedade mas antes contudo, a escola é uma instituição que deve tornar entre outras atribuições o sujeito preparado para o exercício da cidadania e autônomo num contexto de formação humana.

Então, na gestão do cotidiano escolar, no “chão da escola”, é preciso não reproduzir o discurso no qual a instituição escolar é de influência ideológica, condução das atitudes e ações pedagógicas reunidas num ambiente de preparação do estudante, principalmente os da EJA enquanto potencial mão de obra para o mercado ou economia local, priorizando conteúdos como os de língua portuguesa e os de matemática que inclusive são os analisados nos exames de qualificação e eficiência das políticas públicas do Estado como no SAEB¹² inserido num processo nacional de avaliação do rendimento escolar, em detrimento de conteúdos específicos das áreas de humanas, por exemplo – exceto o ENEM¹³; os quais não são contemplados nesses instrumentos avaliativos compostos por questões objetivas e subjetivas caracterizadas pela interdisciplinaridade.

O art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1998)¹⁴ assegura que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, regulamentado pelo art. 9º inciso III da LDBEN (BRASIL, 1996) que estabelece à União “III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o

¹² Sistema de Avaliação da Educação Básica também conhecido como Prova Brasil.

¹³ Exame Nacional do Ensino Médio, que contempla todas as áreas do conhecimento humano e suas tecnologias no escopo de sua avaliação do ensino escolar brasileiro.

¹⁴ Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. § 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória (...)” caracterizado pela centralização das decisões sobre a política educacional e a descentralização da responsabilidade pela manutenção do ensino público e em conformidade com as diretrizes de organização em regime de colaboração dos sistemas de ensino contidas no Título IV da mesma Lei. O âmbito das decisões políticas são o MEC, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação conforme a previsão das respectivas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas.

Nesse contexto, as prerrogativas previstas na legislação acima analisada se consubstanciam, ou deveria, com as disposições contidas no “caput” seguinte da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que determinam no Art. 212 o investimento através de recursos da União, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, o que entendemos deva ser assegurada não só na escolarização obrigatória aos sistemas de ensino mas se consolidar também enquanto aplicação financeira regulamentada de forma específica na modalidade de educação de jovens e adultos.

Considerando o percentual de investimento público total em relação ao PIB¹⁵ em educação¹⁶ percebemos a evolução desse indicador na última década representando uma média anual em cinco por cento (5%) no total de aplicação dos recursos públicos consolidados do Governo Federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em todos os níveis de ensino, sendo que os recursos alocados em EJA estão diluídos nos referidos níveis.¹⁷ Observamos ainda que esse indicador aponta em seis por cento (6,1%) de investimento total em todos os níveis de ensino no ano de 2011 contrapondo a indicação de investimento mínimo no setor no patamar mínimo de dez por cento (10%) em relação ao PIB apontados pelos especialistas e entidades de classes, embora já contemple a média prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE) até 2022.

¹⁵ Produto Interno Bruto representado pela soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos no país.

¹⁶ Conforme dados do INEP/MEC apresentados no Anexo I.

¹⁷ Para efeito das fontes e cálculos, considerar as Notas 4, 6, 10, 11 e 12 da Tabela apresentada no Anexo I.

Contudo, compreendemos que o investimento público na área educacional não reflete o que preconiza a legislação da educação brasileira ora analisada por razões amálgamas que diferenciam social e economicamente as multiculturais regiões brasileiras as quais percebemos com o grau de eficientes a não eficientes em aspectos básicos como o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério¹⁸, situações que seguem desde a implantação até a aplicação dos planos de carreira do profissional da educação e investimento no atendimento de demandas educacionais como o acesso, a permanência e a evasão dos estudantes em destaque os alunos trabalhadores da modalidade EJA.

Assim, essas e outras implicações da não aplicação ética e integral do percentual devido das verbas públicas em conformidade com a legislação regulatória referente o investimento público em todas as áreas inerentes à escola pública, como alguns exemplos que seguem: a modernização do físico das escolas e construções de outras unidades conforme demanda da sociedade: vide a demanda por vagas nos centros de educação infantil, implantação do ensino integral, contratação e efetivação no estabelecimento para gerir um vínculo escolar de profissionais da educação necessários para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem por meio de concursos públicos, assegurar a assistência a saúde e planos dignos de carreira para os profissionais do magistério e periódica capacitação dos mesmos entre outras ações; tornam a forma democrática de gerir, planejar, administrar e coordenar as escolas um compromisso desafiador e criativo com a busca da excelência na qualidade e eficiência do ensino público dado a negligência, pouca eficiência e em algumas situações o abandono da Escola pelo poder público e ainda mais para a modalidade de educação de jovens adultos trabalhadores.

Se vemos negativamente a caracterização acima da realidade da educação em boa parte do Brasil e como um retrocesso ou não alinhamento com os eficientes sistemas de ensino em países econômico e socialmente desenvolvidos, como não seria sem o amparo legal para o ensino público brasileiro forjado ao longo da história por tensões ideológicas? É certo que não podemos negar as ações governamentais permeadas pela coercitividade social e articulação das diversas forças e ideologias políticas – fenômeno natural e condição “*sine qua non*” de um

¹⁸ Regulamentado pela Lei 11.738/08

Estado democrático – referente a construção, organização e manutenção do ensino público refletida no desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas o Brasil precisa e tem um longo caminho de desenvolvimento da educação a percorrer como evidencia o Procurador Geral de Justiça de Goiás, Dr. Eduardo Abdon Moura em Bueno e Souza (2009, p. 07) na Apresentação do Manual de Orientação organizado pelo Ministério Público do Estado de Goiás que informa e instrui os interessados sobre o FUNDEB¹⁹:

A garantia do acesso de seus cidadãos a uma educação de qualidade é premissa básica para o desenvolvimento socioeconômico de qualquer nação. Apesar dos avanços obtidos pelo Brasil nesta área nos últimos anos, com significativo incremento dos indicadores e sensível redução das desigualdades, ainda há muito a se percorrer para que o País assegure efetivamente a todos um ensino público capaz de cumprir o que prevê o artigo 205 da Constituição Federal, ou seja, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Quanto ao desenvolvimento da EJA, observamos em HADDAD (2009, p. 12) que o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) apresentou o relatório *Aspectos complementares da educação de jovens e adultos*, elaborado a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 que evidenciam aspectos do fenômeno social relacionado com o acesso, permanência e evasão considerando que apenas dois por cento (2%) dos jovens com faixa etária acima dos 15 anos frequentam a EJA, sendo cinquenta e quatro por cento (54%) destes, mulheres de baixa renda com idade entre 18 e 39 anos.

Dentre os desafios da gestão democrática escolar em relação aos ínfimos índices educacionais da EJA brasileira, destacamos que dos poucos estudantes que retomam seus estudos para o desenvolvimento da formação geral e construção de cidadania, quarenta e dois vírgula sete por cento (42,7%) abandonam seus estudos por razões analisadas em HADDAD (2009, p. 13):

Dentre os motivos para a não-conclusão do curso de EJA, os principais foram: horário das aulas não compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), ou com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); não haver curso próximo à residência (5,5%); não haver curso

¹⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006.

próximo ao local de trabalho (1,1%); não ter interesse em fazer o curso (15,6%); dificuldade de acompanhar o curso (13,6%). Apenas 0,7% disseram não ter conseguido vaga. Os dados demonstram que uma das dificuldades principais para o aluno frequentar a EJA é a inadequação ou inexistência dos cursos ou horários compatíveis com a vida dessa população jovem e adulta.

Essa realidade refletida principalmente pela desigualdade social e pela marginalização principalmente das populações afrodescendentes juntamente com a desarticulação das políticas públicas para assegurar a educação de adultos analfabetos funcionais, demonstra que a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2000, está aquém do objetivo social de erradicar o analfabetismo até o ano de 2010. Frustrada ainda mais é a meta de ampliação da oferta do ensino fundamental para cinquenta por cento (50%) da população acima de 15 anos em contraponto a informação de que apenas vinte e quatro por cento (24%) das escolas públicas que ofertavam EJA em 2007.

Percebe-se então, que apesar do amplo debate entre os segmentos da educação que resultou na construção coletiva da legislação brasileira sobre a EJA entre as quais destacamos a LDBEN (1996), o PNE (2000) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2006), é lamentável o não alcance das metas e objetivos da sociedade expressos nestes documentos, dentre os quais, ressaltamos Albuquerque et al. (1997, p. 28) que na Sessão V da LDBEN na qual trata da Educação de Jovens e Adultos, “a não indicação da presença de professores especializados nesta modalidade de ensino, incentiva-se a não qualificação de profissionais deste ensino e, também, o trabalho educacional junto a jovens e adultos fora das instituições escolares.”

Ressalta-se ainda, a não continuidade do processo de formação continuada, a não produção qualitativa de material didático pedagógico e de apoio e a tímida participação dos professores como autores, como destacou a então Superintendente da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, Yvelise F. S. Arco-Verde (PARANÁ, 2006 p. 07). Entendemos que é preciso organização e empenho dos segmentos da educação brasileira na formação profissional dos educadores da EJA, com o apoio de organismos e instituições de aperfeiçoamento e desenvolvimento desde as licenciaturas e de forma continuada através das

modalidades de formação continuada para reverter o quadro abaixo descrito por PIERRO (2010, p. 17)²⁰:

Ao lado do estabelecimento de condições mínimas de trabalho profissional, a formação de educadores é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos. O governo federal tentou, a partir de 2006, avançar nessa direção, promovendo cursos de especialização em EJA e realizando chamadas para que instituições públicas de ensino superior participassem de uma rede nacional de prestação de serviços de formação continuada de educadores, quase sempre na modalidade a distância. Nenhuma dessas estratégias foi capaz, até o momento, de induzir as universidades a incorporar, de modo duradouro, em sua missão e currículos a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, de tal modo que persiste a situação em que esse campo de conhecimento é omitido ou tratado marginalmente nos cursos de habilitação de professores (GATTI; NUNES, 2009). Para reverter esse quadro, seria necessário aprovar legislação ou norma específica e acionar mecanismos mais eficientes de indução.

Assim, a partir da constante formação dos professores conforme o desenvolvimento do panorama citado acima e considerando os eixos articuladores do currículo na educação de jovens e adultos: cultura, trabalho e tempo, norteados pelas Diretrizes Curriculares (DCE, 2006 p. 07) que orientam as especificidades da educação básica e organizam-se a partir das disciplinas que refletem a base nacional comum e a parte diversificada, é a articulação no currículo em seus aspectos formal, real ou vivo e oculto deve ser construído e reconstruído sempre em conformidade com a diversidade da comunidade escolar em constante evolução observando que

Uma das razões pelas quais os educandos da EJA retornam para a escola é o desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho. Cada educando que procura a EJA, porém, apresenta um tempo social e um tempo escolar vivido, o que implica a necessidade de reorganização curricular, dos tempos e dos espaços escolares, para a busca de sua emancipação (DCE, 2006 p. 33).

Nesse sentido, percebemos que uma das exigências do mundo do trabalho é a habilidade de seus trabalhadores com o meio de produção permeado por novas tecnologias e linguagens informáticas próprias do meio digital e virtual.

²⁰ “A Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são agências que dispõem de meios para influir na configuração dos cursos superiores”, conforme afirma PIERRO (2010, p. 17).

Em decorrência deste fenômeno, observamos o desafio da gestão escolar em propiciar para o que se pretende ser uma instituição pública para a formação plena: cultural, humana e cidadã dos estudantes da EJA, a inclusão dos espaços escolares no campo e na cidade na cultura digital.

Entendemos que não se trata apenas da precária ou ultrapassada estrutura dos laboratórios de informática e a falta dos mesmos mas envolve também a transformação dos profissionais da educação para um ação pedagógica que abrange também o domínio da linguagem e utilização dos meios eletrônicos e digitais e da conexão com as inúmeras possibilidades de alfabetização por meio do letramento utilizando a internet.

É preciso compreender as características cognitivas e de inteligência da nova geração incluída no mundo digital e superar o receio e a resistência dos educadores promovendo a necessária revolução cultural. É preciso romper a barreira do comodismo e se especializar no conhecimento dessa importante ferramenta que são os meios digitais para o desenvolvimento da seleção e construção autônoma dos saberes pelos estudantes mediados pelo professor.

Não obstante, o desafio consiste em investimento nas estruturas físicas e recursos humanos do ensino público bem como aproveitar o repertório digital dos estudantes assimilando SEABRA (2010, p. 05) que afirma ser “importante o professor familiarizar-se com essas ferramentas e dominar as habilidades envolvidas na pesquisa e na navegação, competências cada vez mais básicas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira é marcada pela exclusão social de uma parcela considerável da sociedade, um problema ainda hoje presente e que permeia o desenvolvimento dessa história devido à desigualdade social que prejudica o acesso e a permanência na escola. Apesar desta realidade, o desafio em assegurar o pleno direito a educação de qualidade inclusive na modalidade EJA, abrange desde as ações democráticas e amplas na sociedade na formulação, implementação e fiscalização de políticas públicas para a respectiva área, como também a organização do tempo, do espaço e dos saberes escolares pelo viés da gestão democrática até o interesse, a dedicação e o incentivo dos estudantes.

Percebemos um avanço significativo na estruturação da educação de jovens e adultos desde a reabertura política no Brasil que influenciou e incluiu nos âmbitos estatais o debate e a participação democrática da sociedade frente às necessidades e demandas do país numa alternância de ideologias dos governos que sucederam desde então, contudo, alinhados ao pensamento neoliberal e globalizado. Não há dúvidas que a modernização e a solução para os problemas crônicos presentes nesse país continente, sem uma análise aprofundada, tem como fio condutor o desenvolvimento e melhoramento dos sistemas públicos de ensino.

É nessa riquíssima diversidade cultural acompanhada de suas demandas particulares e históricas que a EJA via orientações e diretrizes curriculares se propõe e vem se consolidando metodologicamente através da temática Trabalho integrada e articulada com as diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, é preciso estudar as tendências educacionais e em cada contexto nessa diversidade brasileira, compreender para organizar e assim melhorar continuamente os documentos escolares e a forma de geri-los para o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico que vai além da não menos importante seleção e avaliação do conteúdo.

Aliado a isto, destaca-se porém, a necessidade de investimento na estruturação e continuidade dos programas referente a formação de professores e demais profissionais da educação, especificamente para tal área pois, apesar do eixo estruturante Trabalho ser importante no cotidiano do estudante que não

concluiu sua escolaridade, o incentivo ao mesmo requer uma Escola apta na articulação com os demais conteúdos que lhe dê significância para os estudos concomitante sempre com sua ampla e diversificada realidade política, social, econômica e cultural.

Justaposto ao desafio da formação específica do professor de EJA, acreditamos que deve ser reconsiderada a aplicação da Lei de Responsabilidade Fiscal²¹ a partir da promoção de um amplo debate com a sociedade civil organizada sobre o entendimento e operacionalização da mesma. Não negamos ser essa Lei um marco no controle e na fiscalização orçamentária do poder público mediante instrumentos de planejamento, equilíbrio das contas públicas e o desenvolvimento da responsabilidade social além de seus vários aspectos que não cabem ser analisados neste momento como, por exemplo, o forjamento de mecanismos para transparência dos gastos públicos, contudo, há um imbróglio envolvendo o discurso e prática de governos sobre a capacidade de investimento, a computação de dispêndio do Estado com previdência, folha de pagamento dos aposentados e pensionistas entre outras despesas na composição do cálculo do limite do gasto com pessoal no setor público fixado em 49% da Receita Corrente Líquida no caso do poder executivo a nível estadual – compondo outros índices mínimos e máximos nas demais esferas governamentais.

Sendo assim, quando se atinge o limite prudencial estabelecido pela Lei (LRF) em 46% da Receita Corrente Líquida, estabelece-se uma situação de impasse e de imobilidade no investimento na carreira dos servidores públicos desencadeando até mesmo passivamente uma política de desvalorização do serviço público, contrapondo muitas vezes o que preconiza o artigo 212 da Constituição Federal em que devem ser investidos no mínimo 25% da arrecadação total dos estados e municípios em educação sendo deste percentual 60% destinado ao financiamento do ensino fundamental e os 40% restantes no financiamento das demais modalidades de ensino como exemplo, a EJA. Citamos também, a contradição com o FUNDEB²² que estabelece o investimento de 60% de seus recursos para assegurar o pagamento dos professores da educação básica.

²¹ Lei Complementar nº 101 de 04 de maio de 2000 que regulamenta a Seção VI – Da Repartição das Receitas Tributárias e em especial o Capítulo II – Das Finanças Públicas em seu Artigo 163 da Constituição Federal.

²² Comentado anteriormente na Nota 19.

Finalizando a reflexão sobre o impasse em questão, destaca-se que a Lei que regulamenta e estabelece o piso do magistério a nível federal é descumprida em estados considerados prósperos e com economia desenvolvida e estável sem mencionar as dificuldades econômicas crônicas dos estados e municípios que recebem investimento no ensino fundamental automaticamente do Governo Federal em cumprimento do FUNDEB, recursos complementares para atingir o patamar mínimo por aluno definido nacionalmente. Para completar esse panorama que precisa ser repensado, o aporte de recursos destinados ao Fundo tem como denominador comum o número de matrículas efetivadas nas redes estadual e municipal de ensino e assim, nem sempre a instituição escolar que mais necessita de investimentos tem sua demanda atendida.

Por isso, ressalta-se que a legislação brasileira e seus mecanismos que regulamentam o investimento público em áreas prioritárias como saúde e educação devem ser repensadas e melhoradas na perspectiva do seu fim comum: a qualidade na prestação do serviço público para o desenvolvimento do bem estar do cidadão e contínuo progresso socioeconômico da sociedade e isto não se restringe aos órgãos públicos é de interesse coletivo.

Outrossim, dentro do contexto atual da EJA é necessária a compreensão do papel da gestão educacional em sua dimensão política, social e cultural pautada por ações democráticas que venham atender os interesses fins dos estudantes e sua comunidade. No entanto, não é admissível que a estrutura para apoio pedagógico nos níveis de ensino sofram com formas as mais variadas e flexíveis de organização da educação refletindo ora experiências de governos mais progressistas construíram e ou de governos mais conservadores e atrelados aos ditames das políticas para um Estado mínimo através de organismos globais como o FMI e o Banco Mundial.

A escola por meio da gestão educacional democrática deveria preocupar-se com os aspectos do ensino-aprendizagem tão somente e não com a suficiência financeira e estrutural através de busca de outras fontes de financiamento desde a “contribuição” dos pais, promoções diversas no ambiente escolar ou em caso extremo de pagamento de mensalidades.

Por fim, nossa reflexão não teve e nem seria possível esgotar por completo sobre a gestão e estrutura na educação de jovens, adultos, idosos,

indígenas e demais sujeitos sem escolarização plena.

Entende-se ser importante aprofundar a abordagem e o debate sobre aspectos operacionais da educação no contexto brasileiro que vão desde a falta de vagas para crianças até quatro anos de idade apesar da garantia por lei, da compreensão e melhoramento da relação aluno – professor a qual entende-se ser um trabalho articulado pela gestão escolar refletindo seu estudo e bem definido apontamentos nos documentos escolares, passando pela análise da qualidade dos resultados na vida das pessoas e da sociedade em suas estruturas econômicas, sociais e culturais a partir da proposta de resolução do problema de acesso e evasão escolar por meio da certificação de escolaridade através de exames como o ENEM e não se esquecendo da investigação da melhoria ou não na educação em relação à evolução no investimento para essa tão essencial área da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, T. de S. et al. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LEI 9394/96: Um trabalho elaborado pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 1997. 102 p.

ARAÚJO, J. S. Esboço sobre o surgimento, as características e a implantação do método monitorial/mútuo no Brasil do século XIX. In: **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos: Ano 4, v. 4, n. 7, 2010, p. 86-95. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/179/105>. Acesso em: 15 de nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008** – Regulamente o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 de jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 29/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer292006.pdf>. Acesso em: 06 de dez. 2013.

BUENO, M. N. F. e SOUZA, E. S. de (Coord.). **Manual de Orientação – FUNDEB**. Goiânia: MP, 2009. 236 p.

CORDIOLLI, M. A Nova Ordem Mundial: Uma Tentativa de Análise Global.

Cadernos do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. Curitiba, nº 02, p. 7-28, out. 1994.

GROSSI, M. G. R. et al. Gestão Escolar Democrática: O diálogo entre a Escola, a EJA e o PROEJA. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba, PUCPR, p. 5988 – 5898, nov. 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5592_3108.pdf. Acesso em 17 de dez. 2013.

INEP/MEC. **Histórico da Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000 – 2011.** INEP/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseduacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm. Acessado em 10 de jan. 2014.

JUNIOR, C. IBGE: analfabetismo cresce pela primeira vez desde 1998. In: **Notícias, Educação – Portal Terra.** Rio de Janeiro, 27 set. 2013. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-analfabetismo-cresce-pela-primeira-vez-desde-1998,e5e1e55448c51410VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>. Acesso em: 02 de out. 2013.

LIMA, E. N. de et al. Gestão Escolar e EJA: Um Olhar no Projeto Político Pedagógico (PPP) de Uma Escola Pública Municipal de Maceió/AL. **Anais do V EPEAL – Universidade Federal de Alagoas.** Alagoas, 13 p. set. 2010. Disponível em: [http://dmd2.webfactional.com/media/anais/GESTAO-ESCOLAR-E-EJA-UM-OLHAR-NO-PROJETO-POLITICO-PEDAGOGICO-\(PPP\)-DE-UMA-ESCOLA-PUBLICA-MUNICIPAL.pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/GESTAO-ESCOLAR-E-EJA-UM-OLHAR-NO-PROJETO-POLITICO-PEDAGOGICO-(PPP)-DE-UMA-ESCOLA-PUBLICA-MUNICIPAL.pdf). Acesso em: 16 de dez. 2013.

LOPES, S. P. e SOUSA, L. S. (2004). EJA: Uma educação possível ou mera utopia? **Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf. Acesso em: 16 de dez. 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 05/2010 – CEE.

ASSUNTO: Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao052010.pdf>. Acesso em: 09 de dez. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 017/2010 – SUED/SEED. **Assunto: Ações Pedagógicas Descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Estadual (APEDs).** Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2010%20sued%20seed/instrucao172010.pdf>. Acesso em: 09 de dez. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. INSTRUÇÃO Nº 002/2011 – SUED/SEED. **ASSUNTO: Aproveitamento de disciplinas que compõem a Área de Conhecimento concluída através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, no curso presencial da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertado na Rede Estadual de Ensino.** Curitiba, PR, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022011sued.pdf>. Acesso em: 09 de dez. 2013.

PIERRO, M. C. D. A educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de nov. 2013.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: Uma História de Complexidade e Tensões. In: **Dossiê Temático - Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SEABRA, C. **Tecnologias na Escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010. 28 p.

STJ. Sexta Turma aplica conceito de organização criminosa definido no julgamento do mensalão. In: **Portal JusBrasil – Superior Tribunal de Justiça**. Disponível em: <http://stj.jusbrasil.com.br/noticias/100332688/sexta-turma-aplica-conceito-de-organizacao-criminosa-definido-no-julgamento-do-mensalao>. Acesso em: 17 de dez. 2013.

TOMAZI, N. D. A Sociologia no Brasil. In: **Sociologia para o Ensino Médio**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 249 – 251.

VICENTINO, Claudio. A Nova Ordem Econômica Internacional. In: **História Geral – Edição atualizada e ampliada**. São Paulo: Scipione, 1997. p. 462 – 472.

ZAMPIER, D. Revisor e relator divergem em temas centrais do mensalão como o conceito de lavagem de dinheiro. In: **Extraído da Agência Brasil (Brasília) / Portal JusBrasil – Superior Tribunal de Justiça**. Disponível em: <http://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/100069634/revisor-e-relator-divergem-em-temas-centrais-do-mensalao-como-o-conceito-de-lavagem-de-dinheiro>. Acesso em: 17 de dez. 2013.

ANEXO I

Tabela 1.1 - Histórico da Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000 - 2011

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais						
2000	4,7	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,8	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,8	3,8	0,4	1,7	1,3	0,5	1,0
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,6	0,4	1,5	1,3	0,5	0,8
2005	4,5	3,7	0,4	1,5	1,3	0,5	0,9
2006	5,0	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,3	0,4	1,6	1,5	0,7	0,8
2008	5,5	4,6	0,4	1,7	1,7	0,8	0,9
2009	5,7	4,8	0,4	1,9	1,8	0,8	0,9
2010	5,8	4,9	0,4	1,8	1,7	0,9	0,9
2011	6,1	5,0	0,5	1,8	1,7	1,1	1,0

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela DEED/Inep.

Notas:

- 1 - Utilizaram-se os seguintes grupos de Natureza de Despesa: Pessoal Ativo e Encargos Sociais (inclusive, a estimativa para complemento da aposentadoria futura do pessoal ativo), outras Despesas Correntes, Investimentos e Inversões Financeiras;
- 2 - Estão computados nos cálculos os recursos para bolsa de estudo, financiamento estudantil e a modalidade de aplicação: Transferências Correntes e de Capital ao Setor Privado;
- 3 - Não se incluem nestas informações as seguintes despesas: aposentadorias e reformas, pensões, juros e encargos da dívida, e amortizações da dívida da área educacional;
- 4 - Os investimentos em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e no Ensino Médio, dependendo do nível de ensino ao qual fazem referência. No Ensino Médio estão computados os valores da Educação Profissional (concomitante, subsequente e integrado);
- 5 - A Educação Superior corresponde aos cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (exceto cursos sequenciais) e cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as especializações *Lato Sensu*);
- 6 - Estes dados referem-se aos investimentos em educação consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios;
- 7 - Para os anos de 2000 a 2003, estão contabilizados na área educacional, os valores despendidos pelo Governo Federal para o Programa Bolsa-Escola;
- 8 - Nos dados enviados para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos anos anteriores a 2004, não estão alocados os valores do complemento para a aposentadoria futura do pessoal ativo;
- 9 - Entre os anos de 2000 e 2005: para os dados estaduais, foi utilizada como fonte de informações, um trabalho técnico realizado pelo Inep diretamente dos balanços financeiros de cada estado; para os dados municipais do mesmo período, utilizou-se uma metodologia baseada no percentual mínimo de aplicação de cada município, definido pela legislação vigente;
- 10 - A partir de 2006, utilizaram-se como fontes de dados estaduais e municipais, o Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação - Siope -, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE;
- 11 - Os dados da União foram coletados do Sistema Integrado de Administração Financeira - Siafi/STN - para todos os anos;
- 12 - Para o cálculo dos valores de Investimentos Públicos em Educação, utilizaram-se as seguintes fontes de dados primários:
 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC;
 - Secretaria do Tesouro Nacional (STN);
 - FNDE;
 - Balanço Geral dos Estados e do Distrito Federal;
 - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
 - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea);
 - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);
 - Caixa Econômica Federal (CEF);
 - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).