

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANTENOR DA CUNHA FRANÇA JÚNIOR

ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO, A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DO
ANALFABETISMO: um estudo sobre o Programa Paraná Alfabetizado
(2004-2016)

CURITIBA

2018

ANTENOR DA CUNHA FRANÇA JÚNIOR

ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO, A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DO
ANALFABETISMO: um estudo sobre o Programa Paraná Alfabetizado
(2004-2016)

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Área de Concentração em Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rose Meri Trojan

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

França Júnior, Antenor da Cunha

Entre o anunciado e o realizado, a difícil superação do analfabetismo : um estudo sobre o Programa Paraná Alfabetizado (2004-2016) / Antenor da Cunha França Júnior. – Curitiba, 2018.
380f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Prof^o Dr^a Rose Meri Trojan

Inclui referências, apêndices e anexos

1. Alfabetização de adultos – Paraná. 2. Alfabetização de adultos – Projetos – Paraná. 3. Políticas e educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 374



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO
Código CAPES: 40001016001P0



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **ANTENOR DA CUNHA FRANCA JUNIOR**, intitulada: **"ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO, A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO (2004-2016)"**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua QUALIDADE CIENTÍFICA no rito de defesa.
A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 05 de Março de 2018.

ROSE MERI TROJAN
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

REGINA MARIA MICHELIOTTO
Avaliador Externo (UFPR)

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Avaliador Interno (UFPR)

MARIA ANTONIA DE SOUZA
Avaliador Externo (UTP)

CLAUDIA LEMOS VOTTO
Avaliador Externo (UNIFESP)

Dedico esta tese aos amigos:

...Fabrício Silva Rodrigues (*in memorium*), portador de distrofia muscular de Duchenne, aprendeu a ler em casa aos 13 anos de idade e escreveu três livros, narrando acerca da sua doença, vida e fé. Em 2008 lançou os livros “À vida” e “Vôo”, e em 2014 “Redesenhando meu Mundo”.

...Marina Oliveira de Souza da Silva, ex alfabetizadora voluntária do Programa Paraná Alfabetizado, mesmo após o término da última edição do programa (2014/2015), continuou alfabetizando pessoas que não sabem ler e escrever desde maio de 2015, sem recursos financeiros externos, e de forma voluntária como realmente se expressa o sentido do trabalho voluntariado.

RESUMO

A presente tese tem como objetivo analisar o descompasso entre o dito e o anunciado, o proclamado e o efetivado das políticas de alfabetização de adultos, no que se refere ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), ao Programa Paraná Alfabetizado (PPA) e às ações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME/Curitiba) na tentativa de eliminar o analfabetismo absoluto em território paranaense. Tendo como recorte temporal os anos compreendidos entre 2004 a 2016, o PPA inicia suas atividades um ano após o PBA ter iniciado a alfabetização de adultos em nível nacional. O problema principal a ser investigado incide na falta de respostas para a difícil superação do analfabetismo. O objetivo é analisar esta política educacional a partir das suas diretrizes, objetivos, implementação, ações e resultados, do ponto de vista dos executores do PPA e da SME/Curitiba, a fim de questionar quais são os motivos que têm corroborado para a não superação do analfabetismo absoluto. Um dos entraves para este problema é o modelo federalista, adotado no Brasil que descentraliza a execução das políticas públicas, neste caso a educacional, ainda que o poder central seja o indutor da política pública e centralize como deve ser o modelo adotado pelos entes federados – estados, municípios e Distrito Federal. A autonomia da gestão, proposta pelas reformas de Estado empreendidas nos anos 1990, acaba atribuindo certa autonomia aos entes, que lhe permite aderir ou não às resoluções federais que estabelecem as orientações, os critérios e os procedimentos relativos ao PBA, para propor seus próprios modelos de programas de alfabetização de adultos, de acordo com a vontade política de cada instância, o que resulta em políticas de governo transitórias e passageiras e não políticas permanentes de Estado. Para além da continuidade da política pública da alfabetização de adultos, a continuidade dos estudos dos egressos também é fundamental para tornar o Brasil um território livre do analfabetismo. E, para que isso ocorra de forma efetiva e eficaz, faz-se necessária a colaboração entre os entes federados, para que os sujeitos de direito, ao se considerarem subjetivamente alfabetizados, não retornem à condição inicial de analfabetos por estarem à mercê das políticas de governo.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos. Centralização e descentralização administrativa. Continuidade e descontinuidade de programas de alfabetização. Autonomia de Gestão. Políticas de Estado e políticas de Governo.

ABSTRACT

The present thesis aims at analyzing the mismatch between the said and the announced, the proclaimed and the effective adult literacy policies, with regard to the Brazil Literate Program (BLP), the Literate Paraná Program (LPP) and the actions (SEED /PR) and the Municipal Department of Education of Curitiba (SME/Curitiba) in an attempt to eliminate absolute illiteracy in the territory of Paraná. Taking as a cut-off the years between 2004 and 2016, the LPP begins its activities one year after the BLP began adult literacy at the national level. The main problem to be investigated is the lack of answers to the difficult overcoming of illiteracy. The objective is to analyze this educational policy based on its guidelines, objectives, implementation, actions and results, from the point of view of the LPP and SME/Curitiba executors, in order to question what are the reasons that have not corroborated of absolute illiteracy. One of the obstacles to this problem is the federalist model adopted in Brazil that decentralizes the execution of public policies, in this case the educational one, although the central power is the inducer of public policy and centralize as it should be the model adopted by the federated entities - states, municipalities and the Federal District. The autonomy of management, proposed by the State reforms undertaken in the 1990s, ends up attributing a certain autonomy to the entities, which allows it to adhere to the federal resolutions that establish the guidelines, criteria and procedures related to the BLP, to propose their own models of adult literacy programs, according to the political will of each instance, resulting in transitory and transient government policies and not permanent state policies. Besides the continuity of the public policy of adult literacy, the continuation of the studies of the graduates is also fundamental to make Brazil a territory free of illiteracy. And for this to occur effectively and effectively, it is necessary to collaborate among federated entities, so that subjects of law, when they consider themselves to be subjectively literate, do not return to the initial condition of illiterates because they are at the mercy of government policies.

Keywords: Adult Literacy. Centralization and decentralization administrative. Continuity and discontinuity of literacy programs. Autonomy of Management. State Policies and Government Policies

LISTA DE SIGLAS

- ABMP – Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude
- ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- AIDS – *Acquired Immunodeficiency Syndrome*
Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Sida)
- ALFALIT – Alfabetização e Literatura
- ALFASOL – Alfabetização Solidária
- ANCA – Centro de Proteção da Vida e a Associação Nacional de Cooperação Agrícola
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
- APEDs – Ações Pedagógicas Descentralizadas
- APROS – Associação das Prostitutas da Paraíba
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BSM – Plano Brasil Sem Miséria
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPH – Centro de Documentação e Pesquisa Histórica
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná
- CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
- CEFAC – Centro Espírita Fé Amor e Caridade
- CEJA – Coordenação de Jovens e Adultos – SEED/PR
- CELEPAR – Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
- CEPAFRE-DF – Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia
- CEREJA – Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos
- CIC – Cidade Industrial de Curitiba
- CLACSO – *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*
- CME – Condições Materiais e Estruturais da Escola
- COMEC – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba.
- CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CNCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFITEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos

CONFITEA BRASIL+6 – Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida
e Balanço Intermediário da VI CONFITEA no Brasil

COPEJA – Coordenadoria de Políticas Educacionais de Jovens e Adultos

COPEL – Companhia Paranaense de Energia Elétrica

CREFAL – *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en
América Latina y Caribe*

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB/PR – Departamento da Educação Básica

DEDI/SEED/PR – Departamento da Diversidade (Secretaria de Estado da Educação
do Paraná)

DEEP – Diretoria de Estatísticas Educacionais (INEP)

DEJA/SEED/PR – Departamento da Educação de Jovens e Adultos (Secretaria de
Estado da Educação do Paraná)

DEPEN – Departamento de Execução Penal

DET/SEED/PR – Departamento de Educação e Trabalho (Secretaria de Estado da
Educação do Paraná)

DETRAN – Departamento Estadual de Trânsito

DDG – Discagem Direta Gratuita

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

DISOC – Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (IPEA)

DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas da Educação

DPJUV – Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude

EAIC – Encontro Anual de Iniciação Científica

EAIC-Jr – Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior

EC – Emenda Constitucional

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

EDJA – *Educación de Jóvenes y Adultos*

EDUCAR – Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EDUCERE – Congresso Nacional de Educação (PUC-PR)

EDUEM – Editora da Universidade Estadual de Maringá

EE – Eficácia Escolar

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJUVE – Estatuto da Juventude

EMATER – Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Paraná

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos

ENEJAs – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPEJAs – Encontros Paranaenses de EJA

EPJA – *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*

EPT – Educação para Todos

ESF – Estratégia da Saúde da Família

FAS – Fundação de Ação Social

FETAEP – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

GESTRADO/UFMG – Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente/Universidade Federal de Minas Gerais

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

INTERPA – Instituto de Terras e Planejamento Agrícola do Estado

IPARDES Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IPEMA – Instituto Penha/Margarida de Alagoa Grande
LADEM – Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais
LEP – Lei de Execuções Penais
LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
MAB – Movimento dos Atingidos por barragem
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC – Ministério da Educação
MJ – Ministério da Justiça
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA – Movimento de Pequenos Agricultores
MS – Ministério da Saúde
MST – Movimento dos Sem Terra
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NRE – Núcleo Regional de Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional de Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PAI – Programa de Alfabetização e Inclusão de Jovens e Adultos
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PDC – Programa de Desenvolvimento de Comunidade e Cidadania
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PEE – Plano Estadual de Educação
PEE-PR – Plano Estadual de Educação do Paraná
PEJA – Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos
PETI – Programa Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil
PETROBRÁS – Petróleo Brasileiro S/A
PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLATAFORMA DHESCA BRASIL – Plataforma de Direitos Humanos Econômicos,
Sociais, Culturais e Ambientais

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNCT – Programa Nacional de Controle da Tuberculose

PNE – Plano Nacional de Educação

PME/Curitiba – Plano Municipal de Educação

PNEH – Programa Nacional de Eliminação da Hanseníase

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e
Adultos

PNLD/EJA – Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e
Comunidades Tradicionais

PPA – Programa Paraná Alfabetizado

PPALFA – Plano Plurianual de Alfabetização

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAC – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROJOVEM URBANO – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – modalidade
urbana

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PSS – Processo de Seleção Simplificado

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUC/RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil

RELEJA – Projeto Rede de Letramentos de Jovens e Adultos da Paraíba

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIT – Regime Integral de Trabalho

RU – Restaurante Universitário

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAMU – Serviço de Atendimento Móvel

SANEPAR – Companhia Paranaense de Saneamento

SBA – Sistema Brasil Alfabetizado

SDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SEA – Simpósio de Ensino e Aprendizagem: Atualidades, Perspectivas e Desafios

SEAP/PR – Ministério da Pesca e Aquicultura

SEB – Secretária de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECJ – Secretaria de Estado da Criança e da Juventude

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEF/MEC – Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto

SEJU – Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPP/PR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SME/Curitiba – Secretaria Municipal de Educação (Curitiba-Pr)

SIDRA – Sistema IBGE de Recuperação Automática

SINEPE/PR – Sindicato das Escolas Particulares do Paraná

SIRSSE – Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

SNEA – Serviço Nacional de Educação de Adultos

SPA – Sistema Paraná Alfabetizado

SPM/PR – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SUED – Superintendência da Educação (PR)
TOPA – Programa Todos pela Educação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICS – Centro Universitário do Sudoeste do Paraná
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Acre

AL – Alagoas

AP – Amapá

AM – Amazonas

BA – Bahia

BR – Brasil

CE – Ceará

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

DF – Distrito Federal

DG – Diretoria-Geral (SEED/PR)

ES – Espírito Santo

f – folha

Fev – fevereiro

GO – Goiás

Hab. – Habitante

Jan – janeiro

Jul – junho

Jul – julho

Mai – maio

MA – Mato Grosso

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

Nº – número

Org(s) – Organizador(es)

PA – Pará

PB - Paraíba

PDF – *Portable Document Format*/formato de documento portátil

PE – Pernambuco

PI – Piauí

PR – Paraná

RG – Registro Geral

RJ – Rio de Janeiro

RMC – Região Metropolitana de Curitiba

RN – Rio Grande do Norte

RO – Rondônia

RR – Roraima

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SE – Sergipe

SP – São Paulo

TO – Tocantins

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – INCLUSÃO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
FIGURA 02 – TAXAS DE POBREZA ABSOLUTA E EXTREMA NAS GRANDES REGIÕES EM 1995 E 2008 (em %).....	169
FIGURA 03 – EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE ANALFABETISMO POR REGIÃO..	173
FIGURA 04 – A EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	218

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – BRASIL: ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS – 1920/2016.....	33
QUADRO 02 – CONCLUINTES DO PBA (2008 - 2011) – SITUAÇÃO FINAL DOS ALFABETIZANDOS.....	33
QUADRO 03 – TAXA DE ANALFABETISMO CATEGORIA URBANO – METROPOLITANA – RURAL – BRASIL (2001–2012).....	113
QUADRO 04 – PANORAMA NACIONAL DOS ENEJAs – 1999 – 2017.....	119
QUADRO 05 – POPULAÇÃO E PROPORÇÃO DE ANALFABETOS – UNIDADES DA FEDERAÇÃO (2001, 2006 e 2012).....	124
QUADRO 06 – NÚMEROS DA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES NA AMÉRICA DO SUL SEGUNDO IDH.....	150
QUADRO 07 – ANALFABETISMO DO PARANÁ / 15 aos ou mais / CENSO DE 2000 E 2010 (IBGE).....	174
QUADRO 08 – FREQUÊNCIA DE PESSOAS NA REDE PÚBLICA E PARTICULAR EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO, EJA E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.....	175
QUADRO 09 – TAXAS DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS/ PARANÁ/2008.....	175
QUADRO 10 – POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS E TAXA DE ANALFABETISMO – PARANÁ.....	197
QUADRO 11 – RESULTADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO DE 2004 ATÉ 2013.....	198
QUADRO 12 – RESULTADOS TOTAIS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO DE 2004 A 2013 E DE 2004 A 2014.....	202
QUADRO 13 – TAXA DE ANALFABETISMO POR GRUPOS DE IDADE – PARANÁ – 2012 E 2013.....	203
QUADRO 14 – MUNICÍPIOS PARANAENSES CONSIDERADOS TERRITÓRIO LIVRE DO ANALFABETISMO SEGUNDO O CENSO 2010.....	205
QUADRO 15 – REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA – POPULAÇÃO URBANA, RURAL E DISTÂNCIA DA CAPITAL POR ESTRADAS.....	209

QUADRO 16 – MUNICÍPIOS COM AUMENTO DO NÚMERO DE ANALFABETOS ABSOLUTOS DE 15 ANOS OU MAIS E DIMINUIÇÃO DOS PERCENTUAIS DO CENSO DE 2000 PARA O CENSO DE 2010.....	211
QUADRO 17 – MUNICÍPIOS COM AUMENTO DO NÚMERO DE ANALFABETOS ABSOLUTOS DE 15 ANOS OU MAIS E AUMENTO DOS ÍNDICES PERCENTUAIS DO CENSO DE 2000 PARA O CENSO DE 2010.....	214
QUADRO 18 – OFERTA DE DISCIPLINA, PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA – PRESENCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – PARANÁ.....	221
QUADRO 19 – BOLSA-AUXÍLIO PARA ALFABETIZADORES VOLUNTÁRIOS DO PPA - 2004 a 2014.....	230
QUADRO 20 – BOLSA-AUXÍLIO DOS COORDENADORES VOLUNTÁRIOS DO PPA – 2007 a 2014.....	234
QUADRO 21 – CAMPANHAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: 1947 – 1997.....	248
QUADRO 22 – PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NAS UNIDADES FEDERATIVAS – 2003/2017.....	256
QUADRO 23 – DEMANDAS DE ALFABETIZAÇÃO – PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PARAÍBA ALFABETIZADA – 2016.....	259
QUADRO 24 – SITUAÇÃO FINAL DO PPA EM CURITIBA – 2012 – 2014.....	275
QUADRO 25 – ENVOLVIDOS NO PPA EM CURITIBA – 2008 A 2014.....	276
QUADRO 26 – SITUAÇÃO FINAL DO PPA EM 2014 POR NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO.....	289
QUADRO 27 – TAXA DE ANALFABETISMO ADULTO – SEIS MELHORES E SEIS PIORES TAXAS ENTRE OS MUNICÍPIOS PARANAENSES.....	291
QUADRO 28 – ENVOLVIDOS NO PPA – 2010 A 2014.....	292

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1 ESTADO E POLÍTICA: LÓCUS DE CONSECUÇÃO DOS DIREITOS.....	44
1.1 FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO.....	45
1.1.1 Locke e o Estado de Natureza.....	46
1.1.2 Poggi e a perspectiva do Estado Moderno.....	48
1.1.3 Maquiavel e o sentido da política.....	49
1.1.4 Gramsci e o Moderno Príncipe.....	52
1.2 POLÍTICA DE ESTADO E POLÍTICA DE GOVERNO.....	55
1.2.1 Organização do Estado e Projeto de Nação.....	55
1.2.2 Política de Estado, política de governo e projetos de partidos.....	59
1.3 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS PARA EJA.....	67
1.3.1 Neoliberalismo e Reforma do Estado.....	68
1.3.2 Reforma do Estado dos anos 1990.....	72
1.3.3 Políticas para EJA após as Reformas de 1990.....	75
2 DIREITO À EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL.....	81
2.1 ESTADO E DEMOCRACIA.....	81
2.2 GLOBALIZAÇÃO, EXCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO.....	84
2.3 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL.....	86
2.4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL.....	93
2.5 SUJEITOS DA EJA E A EXPECTATIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	106
3 AVANÇOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	116
3.1 O BRASIL NO CONTEXTO DA VI CONFITEA.....	116
3.2 AVANÇOS E CRÍTICAS SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	121
3.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS FUNDOS CONTÁBEIS E NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	129
3.3.1 Os fundos contábeis e sua relação com a EJA.....	129
3.3.2 A EJA nos planos nacionais de Educação.....	132
3.4 DESAFIOS DA EJA NO BRASIL.....	135
3.4.1 Ampliação dos índices de alfabetização.....	136
3.4.2 Superação da precarização das condições de trabalho e desprofissionalização dos educadores da EJA.....	141

4	O ANALFABETISMO NO ESTADO DO PARANÁ E O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.....	168
4.1	CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO PARANÁ	168
4.2	O ANALFABETISMO NO ESTADO DO PARANÁ.....	172
4.3	O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.....	176
4.3.1	Parâmetros e princípios que norteiam o PPA.....	191
4.3.2	Avanços, desafios e retrocessos do PPA.....	196
4.3.3	Formação inicial e continuada para educadores de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil e no Paraná.....	215
4.3.4	Alfabetizador e coordenador voluntário no PPA.....	227
5	CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DA EJA.....	244
5.1	REGIME DE COLABORAÇÃO E EJA NO BRASIL.....	245
5.2	PBA, RELAÇÃO COM AS UNIDADES FEDERADAS E MUDANÇA DE GOVERNO.....	255
5.3	PPA , RELAÇÃO COM AS UNIDADES FEDERADAS E MUDANÇA DE GOVERNO.....	263
5.3.1	PPA e a relação com a União.....	264
5.3.2	PPA e a relação com a estrutura interna da SEED/PR.....	265
5.3.3	PPA e a relação com os municípios.....	270
5.4	PPA, AÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E MUDANÇA DE GOVERNO EM CURITIBA.....	275
5.5	SITUAÇÃO ATUAL DO PBA E DO PPA.....	284
	CONCLUSÃO.....	299
	REFERÊNCIAS.....	311
	APÊNDICE 1 – PRODUÇÃO ACADÊMICA REFERENTE AO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO NA ÁREA DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO (STRITU SENSU) E ESPECIALIZAÇÃO (LATU SENSU).....	365
	APÊNDICE 2 – PRODUÇÃO ACADÊMICA REFERENTE AO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO APRESENTADA EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS, SIMPÓSIOS E REVISTAS CIENTÍFICAS.....	366
	APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	368

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A GESTOR/A DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.....	369
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A GESTOR/A DA EJA – SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE CURITIBA – PR.....	371
ANEXO 1 – CARTAZ SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	373
ANEXO 2 – CARTAZ PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO.....	374
ANEXO 3 – TERMO DE COMPROMISSO DO ALFABETIZADOR.....	375
ANEXO 4 – COMUNICADO Nº 389 – SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DA ADESÃO E ATIVAÇÃO DE TURMAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	376
ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	377
ANEXO 6 – TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS EM CURITIBA – CENSO 2010.....	379
ANEXO 7 – NÚMERO DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS NÃO ALFABETIZADAS EM CURITIBA – CENSO 2010.....	380

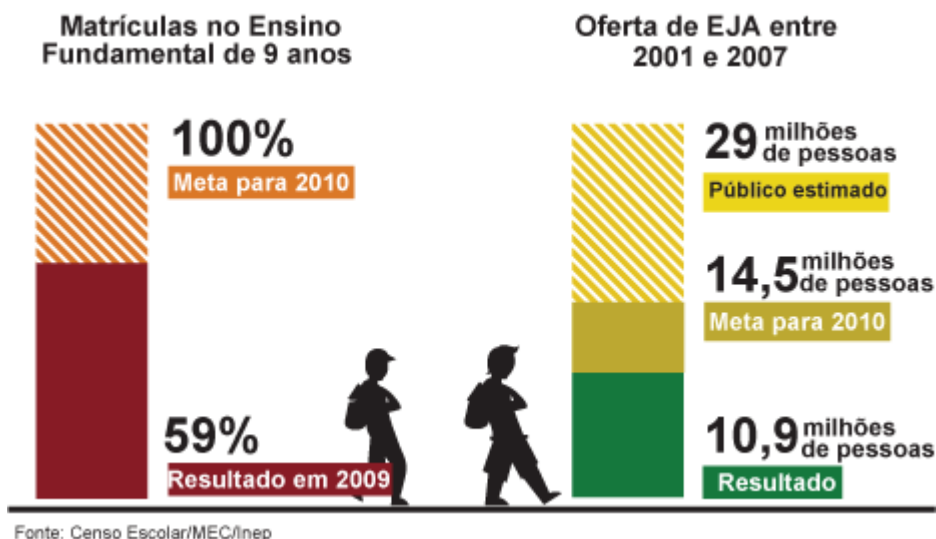
INTRODUÇÃO

Não há na história da Educação Mundial, qualquer país que tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, que não [...] tenha estendido o acesso e a conclusão, com sucesso de todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas ou não na idade própria para esse nível de escolaridade.

GADOTTI, ROMÃO, 2007, p. 48

Contradizendo a epígrafe de Gadotti e Romão (2007), a universalização do acesso das crianças de seis anos à Educação Básica no Brasil é uma meta que não acompanha o atendimento de jovens e adultos cujas políticas públicas permanecem distante do necessário desde os anos 2000, como revela a Figura 01.

FIGURA 01 – INCLUSÃO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



FONTE: Censo Escolar/MEC/INEP. In: Revista Nova Escola, março, 2010.

Considerando a realidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA¹) no Brasil, uma vez que os dados se reportam aos sujeitos de direito que não chegam a concluir o 5º ano do Ensino Fundamental Regular, ou seja, somente um terço dos 29 milhões de pessoas entre 2001 e 2007 frequentaram a EJA, a presente tese, tem

¹ Alguns autores já estendem o termo para Educação de Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos (SOARES, 2014) por conta do massivo ingresso de pessoas/adolescentes a partir de 15 anos na Fase II do Ensino Fundamental Básico nesta Modalidade de Ensino. Este termo ampliado para Educação de Jovens, Adultos e Idosos, será adotado nesta tese.

como objeto de estudo o *Programa Paraná Alfabetizado* (PPA)², o qual faz parte do *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA) e atende pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever e são consideradas analfabetas absolutas (BRASIL, 2005c). O estado do Paraná (PR) apresentou em 2012 uma taxa de analfabetismo de 5,26% (IPECE, 2013). No que diz respeito à capital do Paraná, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) desde o Censo de 2000 já era considerada território livre do analfabetismo, apresentando, nesta data, uma taxa de 3,26% de analfabetismo. No censo do IBGE de 2010 essa taxa reduziu para 2,1%, porém, ainda que o percentual de analfabetismo absoluto esteja abaixo de 4%, persiste no município um número residual 29.839 pessoas não alfabetizadas, o que justifica a continuidade do programa não somente a nível local, assim como em todo o estado do Paraná, e consequentemente esta investigação se faz necessária.

Neste contexto, o problema principal a ser investigado incide na falta de respostas para a difícil superação do analfabetismo em todo o território nacional e, em particular no estado do Paraná. A proposta é analisar esta política educacional a partir das suas diretrizes, objetivos, implementação, ações e resultados, do ponto de vista dos gestores e coordenadores do PPA da SEED/PR e da SME/Curitiba.

Ao tratarmos da produção acadêmica sobre o PPA (Apêndice 1 e 2), disponibilizada on-line com este recorte específico, constata-se que é escassa a produção. Ao todo foram localizadas oito dissertações de mestrado (WOICIECHWWSK, 2006; PONTAROLLO, 2008; DOLLA, 2009; KOZELSKI, 2010, NASCIMENTO, 2011; GROKORRISKI, 2012; SILVA, 2013; VIDOLIN, 2017); três trabalhos de conclusão de curso (SALATTA, 2010; GONÇALVES, 2010; FARIA, 2012); um artigo científico e uma monografia para conclusão de curso de especialização *lato sensu* (RIBEIRO, 2014; PROENÇA, 2014); quatro artigos científicos disponibilizados em revistas acadêmicas (MAGALHÃES; CASTELO BRANCO, 2009; VOIDELO; ATAYA, 2010; KOZELSKI, 2011, OLIVEIRA; KOZELSKI, 2012), e catorze artigos apresentados em seminários, congressos e simpósios (PÍTON, 2007; ABILHÔA; OLIVEIRA, 2007; KOZELSKI; HAMMERSCHMIDT; BERVIG, 2009; GROKOROSKI, 2009; PÍTON; KOZELSKI, 2009; NASCIMENTO; TAMM, 2009; PONTAROLLO; OLIVEIRA, 2009; KOZELSKI; CORRÊA, 2010; GROKORRISKI; CERRI, 2011; COSTA; FREITAS, 2011; PROENÇA, 2013;

² Desde o ano de 2006, “os governos estaduais são responsáveis pela maioria das turmas e alfabetizando do Brasil Alfabetizado” (UNESCO, 2008, p. 78).

KOZELSKI; CORRÊA, 2014; TRINTIN; MOREIRA, 2015; ESTRADA; ROGOWSKI, 2015). Foi localizado um subitem do PPA na dissertação de mestrado de Josefa Janete de Azevedo que trata do impacto do Programa de Desenvolvimento de Comunidade e Cidadania (PDC) na comunidade Jardim Libanópolis em São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba (RMC) (AZEVEDO, 2011, p. 104-107).

Sendo assim, é importante pesquisar este tema, pois o analfabetismo absoluto, como problema social, atinge grande parte dos países do globo terrestre, sobretudo aqueles que apresentam maiores desigualdades econômicas – tendo em vista o desenvolvimento desigual do capitalismo. No que diz respeito às metas de Educação para Todos (EPT) quanto ao objetivo 4³ – alfabetização de adultos, aprovado durante a Conferência de Dacar em 2000 e segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a alfabetização de adultos quase não avançou, visto que:

Em 2011, havia 774 milhões de adultos analfabetos, uma redução de apenas 1% desde 2000. Projeta-se que até 2015 esse número cairá ligeiramente, para 743 milhões. Quase dois terços dos adultos analfabetos são mulheres. As mulheres jovens mais pobres dos países em desenvolvimento podem não alcançar a alfabetização universal até 2072 (UNESCO, 2014, p. 5).

No Brasil, essa problemática perdura há mais de cinco séculos (PINTO et al., 2000) e seu enfrentamento data de longo período. Apesar dos avanços obtidos, tornar o país um território livre do analfabetismo tem se mostrado como uma tarefa interminável. Assim sendo, o tema acerca da alfabetização e consequentemente do analfabetismo, tanto absoluto quanto funcional, é recorrente nas agendas nacionais (HENRIQUES, 2006a, p. 22).

Henriques traz o conceito de analfabetismo funcional⁴, a partir do sujeito identificado como “[...] as pessoas que sabem ler, escrever e contar, mas não desenvolveram as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional [...]” (2006a, p. 22). E este mesmo autor salienta ainda que:

³ Os demais objetivos EPT são: 1 – Educação e cuidados na primeira infância; 2 – Universalização da educação primária; 3 – Necessidades de aprendizagens de jovens e adultos; 5 – Paridade e igualdade de gênero; e 6 – Qualidade da educação.

⁴ Para conhecer mais, consultar o artigo intitulado “Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa”, de Vera Masagão Ribeiro, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>.

[...] existem diferentes formas de identificar, em estudos populacionais, os indivíduos que se enquadram nessa descrição. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a exemplo de vários institutos nacionais de estatística no mundo, adota como parâmetro a conclusão do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (o que corresponderia hoje [ao 5º ano]) (2006a, p. 22).

Já o analfabetismo absoluto é medido pelas estatísticas oficiais a partir da autodeclaração dos entrevistados pelo Censo Demográfico ou pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) a partir da pergunta para o entrevistado se ele se considera “[...] capaz de ler ou escrever um bilhete simples?”.

O interesse, ainda como leitor e não como pesquisador, por essa problemática, se manifestou em 2005, depois de ter participado, em Curitiba-PR, como alfabetizador voluntário na 2ª edição do PPA, após este referido programa ter aderido ao PBA. Neste período – que se desenvolveu de 2003 a 2006, durante gestão do governador do Paraná (PR) Roberto Requião de Mello e Silva e do secretário da educação Maurício Requião de Mello e Silva – o PPA recebeu a *Medalha Paulo Freire*⁵, como reconhecimento de sua relevância, e em 2009 o PPA recebeu o “Prêmio Ibero-Americano de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos como a mais relevante experiência de alfabetização no Brasil” (PARANÁ, 2009d, p. 1), em Assunção no Paraguai.

Mas, enquanto a premiação era concedida na capital do país, os alfabetizadores voluntários do estado do Paraná ainda não haviam recebido a primeira parcela referente ao valor da bolsa auxílio, a qual tinha direito pela sua função de alfabetizador voluntário no PPA. Tal fato expõe o quanto é difícil para um educador manter-se como trabalhador voluntário, em um programa de alfabetização, que tem suas ações burocratizadas, na maioria das vezes dependente de um financiamento sujeito à decisão política dos seus implementadores, entre outras variáveis de ordem pedagógica e instrumental. No relatório da gestão de 2003/2006

⁵ A *Medalha Paulo Freire*, é concedida desde 2005, e conforme o Artigo 2º do Edital nº 2 “A concessão da Medalha Paulo Freire tem como objetivo identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais relevantes para a alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil (BRASIL (2015h). No primeiro ano da edição do prêmio *Medalha Paulo Freire*, além da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, foram agraciados: o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia – CEPAFRE/DF., com o Projeto Alfabetizar é Libertar; a Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG – MG., com o projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã e a Secretaria Municipal de Educação de Natal – RN, com o projeto Geração Cidadã - Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2005a). Para conhecer os vencedores das edições de 2006, 2009, 2010 e 2011, consultar: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9826-tabelas-secadi-260112&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>., e os ganhadores de 2016: <<http://medalhapaulofreire.mec.gov.br>>.

do DEJA/SEED/PR o mesmo constatou como limite da execução do programa as definições de cronograma de transferência de recursos financeiros realizados via MEC e FNDE “as quais nem sempre sintonizam-se aos períodos letivos definidos pela SEED-PR, gerando atraso no pagamento das bolsas auxílio ao alfabetizadores” (PARANÁ, [200-], p. 75).

Em 2005, enquanto o autor desta tese ministrava aulas aos alfabetizandos, numa humilde casa cedida por um professor da rede estadual de ensino, no conjunto Vitória Régia, localizado na Cidade Industrial de Curitiba (CIC), bairro periférico de Curitiba, a SEED/PR era a responsável por proporcionar as condições materiais e estruturais para que as aulas se concretizassem. Nesse contexto, o alfabetizador voluntário era o responsável por encontrar um espaço físico para ministrar as aulas de alfabetização, não sendo ofertado a este nenhuma possibilidade de um local apropriado para desempenhar suas atividades junto aos alfabetizandos, já que a escola da rede estadual de educação estava sendo construída nesse ano e iniciou suas atividades em janeiro de 2006. Nesse momento, uma notícia chamou a atenção deste pesquisador: A Venezuela se autodeclarava território livre do analfabetismo. O fato se deu em 28 de outubro de 2005, após implementar o método de ensino cubano “*Yo, sí puedo*”⁶ (Sim, eu posso), por meio do programa *Misión Robinson I* como política educativa de Estado, num acordo bilateral com Cuba, fato histórico para o país bolivariano ao conseguir em menos de dois anos tamanha façanha, ainda que a oposição ao governo bolivariano, naquele momento, tenha questionado a veracidade de tal declaração⁷, alegando que os números divulgados pelo governo não estavam abaixo dos 4%, percentual estipulado pela UNESCO (2006) como critério para declarar um território livre do analfabetismo. Tais elementos refletem de que maneira os interesses públicos e privados são travados como disputas no campo da política e acabam por reforçar a distância entre o dito/anunciado e o vivido/realizado.

Nesse momento, os primeiros questionamentos que inquietavam este pesquisador estavam centrados em quais seriam as razões que levavam o Brasil,

⁶ Para conhecer, a metodologia e o sistema de implementação do método cubano de alfabetização “*Yo, sí puedo*”, consultar: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/34783/R%20-%20D%20-%20ANTENOR%20DA%20CUNHA%20FRANCA%20JUNIOR.pdf?sequence=1>>.

⁷ Para maiores esclarecimentos, consultar:

<<http://www.vcrisis.com/index.php?content=letters/200607060442>>.,

<http://frrodriguez.web.wesleyan.edu/docs/academic_spanish/Venezuela_libre_de_analfabetismo.pdf>.

década após década, a não conseguir universalizar a alfabetização, nem mesmo atingir as metas estabelecidas pelo acordo internacional de EPT, do qual o país é signatário.

Com estas preocupações presentes, no ano de 2006, o pesquisador começou a ministrar aulas na EJA para a fase II (5º ao 9º ano) e para o Ensino Médio no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA-CIC), cuja mantenedora é a SEED/PR. A escola está localizada no bairro CIC, em Curitiba, e atende jovens e adultos maiores de 18 anos que desejam frequentar o Ensino Médio, na sua maioria trabalhadora, e adolescentes maiores de 15 anos que buscam concluir as séries finais do Ensino Fundamental (Fase II) e, assim, dar continuidade aos seus estudos.

De lá para cá, esta escola já teve três sedes, e desde 2009 está localizada num barracão alugado, que pertence a uma antiga empresa de madeira. Diferentemente da maioria das escolas regulares do Paraná, o CEEBJA-CIC não possui uma sede própria, tendo suas ações limitadas no que diz respeito às melhorias físicas no espaço escolar. As Condições Materiais e Estruturais da Escola (CME) representadas neste caso pela estrutura física e pelos equipamentos da escola podem ou não favorecer a qualidade do ensino. Conforme Schneider (2010) “é um direito do educando ter um ambiente agradável e com os recursos necessários à sua aprendizagem” (p. 23), ainda que, segundo a mesma autora, “As condições materiais e estruturais da escola não [sejam] o elemento mais importante para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, mas elas facilitam e colaboram com a aprendizagem” (p. 27).

Somente no segundo semestre de 2016 foram organizados e construídos os espaços da biblioteca e do laboratório de ciências, o primeiro, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2017, e o laboratório, no segundo semestre de 2016. A maioria das salas de aulas foi adaptada ao espaço físico da antiga fábrica e tampouco, a escola, possui rampa de acessibilidade. Desta forma, toda esta precariedade pode vir a dificultar o sucesso do educando no processo de ensino e aprendizagem, durante a sua jornada de estudos e na sua permanência na escola.

O CEEBJA-CIC conta com uma sede central e, concomitantemente, desenvolve Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs), utilizando salas de aula cedidas, por meio de parceria, pela Secretaria Municipal de Educação (SME/Curitiba), em escolas municipais espalhadas na região periférica da cidade,

cuja maior concentração está localizada no bairro Tatuquara. A SEED/PR, por meio de parcerias, tem atendido também em espaços de outras instituições – como hospitais e distintos espaços municipais – quando é necessário atender diferentes demandas direcionadas a grupos com perfis e necessidades próprias, ou seja, em locais onde não há oferta adequada de escolarização para EJA. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEBJA-CIC tais espaços são denominados de APEDs Especiais, quando as aulas “acontecem nos locais de trabalho dos educandos em horários diferenciados (Hospital Evangélico, 4º Distrito Municipal e Rua da Cidadania Fazendinha)” (CEEBJA, 2010, p. 4).

Diante do trabalho que se vinha realizando na EJA, a necessidade de aprofundar os estudos no campo educacional tornou-se inevitável. Assim, em 2007, o pesquisador ingressou no Curso de Pedagogia, apesar de ser licenciado em Ciências Sociais. Durante a graduação, por meio das disciplinas da EJA, obteve contato mais aprofundado com as leituras do campo da alfabetização de adultos e durante algumas pesquisas realizadas, em 2008, quando se deparou com um rico e vasto material do *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y Caribe* (CREFAL) sobre a situação da EJA em 21 países da América Latina e do Caribe, no formato de informes – regional e nacionais.

Além disso, aprofundou as leituras dos informes do Brasil, elaborado pelo economista e doutor em educação Sérgio Haddad (2008) e da Venezuela, realizado pelo sociólogo Blás Regnault (2008), bem como do informe regional da América Latina e do Caribe, redigido por Arlés Caruso, Maria Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz e Miriam Camilo (2008). Estes estudos serviram como ponto de partida para as investigações posteriores.

Igualmente, nesse período, a Bolívia e a Nicarágua se autodeclararam territórios livres do analfabetismo, episódios ocorridos em 2008 e 2009 respectivamente, após adotarem o método cubano de alfabetização “*Yo, sí puedo*”, com a ajuda do governo da Venezuela. Na América Latina e no Caribe, também se utilizaram do método cubano os países: Argentina, Peru, Chile Colômbia, Guatemala, Jamaica, México, Panamá entre outros, além dos já citados nesta pesquisa (ESPANHA, 2005, p. 166).

Em 2008, a taxa de analfabetismo na Bolívia era de 3,07% e em 2012 havia se elevado para 5,02%, índice que colocou novamente o país em situação acima do indicado pela UNESCO. O país se preocupou com a pós-alfabetização e

negligenciou em manter os esforços na alfabetização. Como uma das saídas resolveu investir mais na figura do facilitador. Em 2014, o índice de analfabetos regrediu novamente para a casa de 3,02% (REVISTA EDUCAÇÃO, 2015).

O Equador também rompeu as amarras do analfabetismo, no ano de 2009, após alfabetizar cerca de 420 mil pessoas (CARTA MAIOR, 2009). Ao constatar que quatro países da América Latina e do Caribe, em menos de uma década, conseguiram baixar expressivamente as taxas de analfabetismo absoluto para menos de 4%, essa questão suscitou novos questionamentos acerca das razões que levaram a tais resultados.

Já no Brasil, apesar dos esforços para a superação do analfabetismo, conforme os dados apresentados nos Quadros 01, 02, 03 e 05 desse trabalho, o país ainda se encontra longe de atingir as metas do milênio⁸ e os objetivos EPT, estabelecidos para esse campo. Oportuno destacar que o país passou por algumas experiências isoladas de alfabetização de adultos com o método cubano. Dentre as experiências que ocorreram em território nacional, citamos o estado do Paraná, na figura da SEED/PR, que utilizou o método cubano de alfabetização como teste no ano de 2006 em acampamentos rurais, porém não deixou de manter ações que tem o método Paulo Freire como princípio norteador.

Para tanto, durante a gestão 2003/2006, houve intercâmbios entre o estado do Paraná e a República Bolivariana da Venezuela e o Governo de Cuba, cujo intuito foi o de conhecer e debater a natureza e a qualidade dos métodos de alfabetização bem como a participação no *I Seminário Internacional sobre Políticas e Programas de Alfabetização e Pós-Alfabetização*, em julho de 2006 em Cuba.

As ações com o método cubano, na sua maioria, estiveram voltadas a grupo de pescadores e populações do campo e, segundo Amaral (2017) “não era e não foi à opção do governo do Paraná na época [2004 a 2010]” em utilizar o método cubano como norteador das ações metodológicas e pedagógicas.

Em território nacional, em janeiro de 2015, 20 turmas com cerca de 220 analfabetos absolutos iniciaram a alfabetização de adultos em assentamentos rurais

⁸ Metas do Milênio: 1 - Acabar com a fome e a miséria; 2 - Oferecer educação básica de qualidade para todos; 3 - Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4 - Reduzir a mortalidade infantil; 5 - Melhorar a saúde das gestantes; 6 - Combater a *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (AIDS) conhecida no Brasil como Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Sida), a malária e outras doenças; 7 - Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8 - Estabelecer parcerias para o desenvolvimento (PNUD, 2015).

no extremo sul do estado da Bahia. No mês de maio de 2015, o Movimento dos Sem Terra (MST) conseguiu zerar o analfabetismo em sete assentamentos rurais⁹.

Desta forma, a análise do contexto político, econômico, social e cultural contribui para desvendar as determinações e os condicionamentos acerca dos resultados obtidos. Diante dos fatos, as pesquisas foram iniciadas com um estudo comparado dos programas de alfabetização de adultos – *Programa Brasil Alfabetizado* e *Missão Robinson I*, implementados em 2003 pela República Federativa do Brasil e pela República Bolivariana da Venezuela respectivamente, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Hugo Rafael Cháves Frías. Tal pesquisa deu origem à dissertação de mestrado defendida em março de 2013, que se intitula: “*Um estudo comparado das políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Venezuela: da aclamação do direito à concretização da justiça social*”¹⁰.

Entre as principais conclusões desta dissertação, constatou-se que a continuidade dos estudos para egressos de programa de alfabetização de adultos é fundamental na garantia da inserção do mesmo no mundo das letras e, conseqüentemente, no espaço formal de educação e nas demais instâncias sociais. Assim, o diálogo entre os entes federados é primordial para a efetivação do processo de escolarização dos egressos dos programas de alfabetização de adultos.

Nessa direção, o Estado, como espaço regulador da sociedade, também se configura como um dos responsáveis pela promoção da justiça e da igualdade, considerando sua responsabilidade frente às desigualdades sociais decorrentes da sociedade de base material capitalista. Portanto, ao se tratar do *Programa Brasil Alfabetizado*, o público-alvo, enquanto sujeito excluído do processo social é o mesmo do *Plano Brasil Sem Miséria*¹¹ e do *Programa Bolsa Família*¹² (BRASIL, 2014l).

⁹ Consultar: <<http://vermelho.org.br/noticia/256996-8>>., <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=263789>.

¹⁰ Para saber mais acerca dos programas educativos: Programa Brasil Alfabetizado e Missão Robinson I, numa perspectiva comparada, consultar: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/34783/R%20-%20D%20-%20ANTENOR%20DA%20CUNHA%20FRANCA%20JUNIOR.pdf?sequence=1>>. A pesquisadora Jaira Coelho Moraes defendeu em fevereiro de 2015 a tese intitulada: “*Brasil Alfabetizado e Mision Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003 – 2013*”, disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117779/000968676.pdf?sequence=1>>.

¹¹ Em 2 de junho de 2011, o Governo Federal lançou, por meio do Decreto nº 7.492, o Plano Brasil Sem Miséria (BSM) com o objetivo de superar a extrema pobreza até o final de 2014 (BRASIL, 2011c, 2014l). Neste ano o PBA se integra ao Brasil Sem Miséria (BRASIL, 2014h).

Destaca-se também, que nas últimas décadas, se alfabetizou no país um número igual ou superior a dois milhões de pessoas por ano, tal valor é a estimativa do governo para superar o analfabetismo no Brasil para os anos de 2010 e posteriormente 2015, o que não se cumpriu de fato, e não tem sido suficiente, pois:

Desde 2003, são inseridas de 1 a 2 milhões de pessoas, por ano, no Brasil Alfabetizado. Se o programa tivesse obtido sucesso, teríamos 12 milhões a menos de analfabetos. Mas não diminui. As avaliações mostram que o programa agrega muito pouco a essas pessoas (DI PIERRO, 2009).

O Censo Demográfico, produzido de 10 em 10 anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é uma das fontes de dados quantitativos que pode auxiliar na tarefa de *desamarrar o nó desta longa corda* e revelar para além dos problemas existentes, possíveis caminhos para solucionar ou ao menos minimizar as mazelas sociais do país, neste caso – o analfabetismo absoluto.

Em 2011 segundo a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), “a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, foi estimada em 8,6%, o que correspondeu ao contingente de 12,9 milhões de analfabetos” (BRASIL, 2011a, p. 52). Para o ano de 2012, este percentual teve um aumento de 0,1% elevando-se para 8,7% (BRASIL, 2014a). Ainda que o IBGE esclareça que essa variação de 0,1% ocorrida de 2011 para 2012, está dentro do que se classifica como “*intervalo de confiança*”, e mesmo que isto signifique que o analfabetismo se manteve e não essencialmente aumentou, é um fato preocupante, pois conforme Moraes “desde 1997, esta é a primeira vez que o analfabetismo apresenta uma elevação, pois esses índices vinham se mantendo em queda constante” (2015, p. 65).

No ano de 2013 tal índice se apresentou na faixa dos 8,5%, o que totalizou 13,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever (BRASIL, 2014b). É preocupante verificar que, apesar do percentual ter recuado 2% com referência ao ano anterior, o número absoluto aumentou em 2013, conforme o Quadro 01:

¹² Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS): “O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos” (BRASIL, 2015p).

QUADRO 01 – BRASIL: ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS – 1920/2016

Ano/Censo	População	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	20.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.556.675	16.294.889	13,63
2006	138.584.000	14.391.000	10,38
2010	190.755.799	13.933.173	9,6
2011	192.376.496*	12,9	8,6
2012	193.946.866*	13,2	8,7
2013	201.032.714*	13,3	8,5
2014	202.768.562**	13,2	8,3
2015	204.450.649*	12,9	8,0
2016	206.081.432*	11,8	7,4

FONTES: Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006. In: UNESCO. Brasília, 2008, p. 33. IBGE, PNAD (BRASIL, 2010a, 2010b, 2014p, 2014q, 2014r, 2015e, 2015I, 2015o, 2016e, 2017e). EXAME (2017).

Símbolo: * Estimativa;

** Até a data de 01.07.2014

O documento *Indicadores Sociais Municipais 2010: Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010* (BRASIL, 2011b) é um excelente banco de dados para comparar informações do ano 2000 até 2010, período que abrange parte do recorte temporal desta pesquisa que vai de 2004 a 2016. Com dados estatísticos mais recentes serão utilizados os informes da PNAD e os disponibilizados pelos demais órgãos competentes – SEED/PR e SME/Curitiba. Porém, por meio do Quadro 02, os dados se mostram preocupantes, uma vez que as metas não estão sendo cumpridas ao constatar um índice um pouco acima de 50% de pessoas não alfabetizadas e de menos de 10% para pessoas alfabetizadas e matriculadas na EJA para os anos de 2008 a 2011.

QUADRO 02: CONCLUINTES DO PBA (2008 - 2011) – SITUAÇÃO FINAL DOS ALFABETIZANDOS

	2008	2008	2009	2009	2010	2010	2011	2011
Concluintes	Total	Taxa	Total	Taxa	Total	Taxa	Total	Taxa
Não Alfabetizados	460.143	52,03%	721.676	54,65%	707.122	52,79%	595.959	53,29%
Alfabetizados e não matriculados na EJA	381.089	43,0 %	530.254	40,1 %	528.375	39,45%	431.830	38,6 %
Alfabetizados e matrícula-dos na EJA	43.165	4,88%	68.700	5,20%	103.938	7,76%	90.449	8,09%
Total	884.397	-	1.320.630	-	1.339.435	-	1.118.238	-

FONTE: SBA (2008 - 2011). In: SILVEIRA, 2013, p. 67.

Apesar dos números percentuais, apresentados no Quadro 01, estarem diminuindo na última década no Brasil, o fato do valor percentual de 2012 ter aumentado em 0,1% e no ano de 2013 o número absoluto ter tido acréscimo é preocupante para um país, que sendo signatário dos acordos internacionais quanto à superação do analfabetismo, estabelece metas a fim de superar o analfabetismo absoluto. Com percentuais ainda na faixa dos 8%, nos últimos três anos, o país sinaliza para o não cumprimento da superação do analfabetismo em 50% para o ano de 2015, conforme meta EPT estabelecida em Dakar¹³ (UNESCO, 2010).

Contrapondo a este fato, quatro países da América Latina e do Caribe conseguiram superar o analfabetismo em seus territórios, mesmo com condições políticas, econômicas e sociais semelhantes ao Brasil. Entre estes países, como já citado anteriormente, destacam-se a Venezuela, a Bolívia, a Nicarágua e o Equador. Antes disso, em território latino americano, somente Cuba¹⁴ em 1961 havia atingido tal feito. Cuba e Venezuela tem na centralização de seus governos uma das premissas na implementação, na efetividade, na eficácia e na eficiência das políticas públicas, uma vez que o compromisso social do governo é sanar todo tipo de patologia social que se apresenta em território nacional, assim o olhar se volta para o coletivo populacional.

Cabe ressaltar que, para além das semelhanças que podem apresentar os países da América Latina – tais como colonização europeia; desenvolvimento a partir de um modelo agrário exportador; dependência econômica e tecnológica externa; significativa disparidade na distribuição de renda e na situação de pobreza de grande parte da população, entre outras –, existem inúmeras diferenças que os distinguem. Assim, ao avaliar o sucesso ou o fracasso de uma política pública, nesse caso a educativa, entre inúmeras variantes e fatores, deve-se levar em conta o contexto de cada região para analisar os parâmetros estabelecidos, para além da descrição de dados quantitativos. Segundo Bourdieu e Passeron: “Ignorar o contexto é o suficiente para tornar iguais coisas desiguais e, desiguais as coisas iguais” (1967, p. 25).

¹³ Referentes ao compromisso assumido na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, os quais são: objetivo 3 – estabelece: garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas, por meio de programas adequados de aprendizagem e de habilidades para a vida; e objetivo 4 – determina: alcançar melhora de 50% para a alfabetização de adultos (UNESCO, 2006, p. 28-29).

¹⁴ Para conhecer sobre o processo de alfabetização em Cuba, ver: PERONI, Vera Maria Vidal. A campanha de alfabetização em Cuba. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

Ainda que esta pesquisa não se configure especificamente como um estudo comparado, ao tratar de um tema de tamanha complexidade, a comparação com outros sistemas educacionais se torna inevitável. Com esta perspectiva, lançar um olhar em direção a diferentes programas sociais¹⁵, no período de 2003 a 2016, e políticas públicas educacionais inter e intranacionais pode permitir que o país consiga conhecer melhor o próprio sistema de ensino (BONITATIBUS, 1989), desvendando fragilidades e fortalezas.

Um único olhar sobre o sistema educacional do país, sobre o qual se realiza uma pesquisa, pode vir a limitar as ações junto às especificidades e necessidades do sistema educacional e daqueles que dele mais necessitam – os excluídos do direito à educação, uma vez que ao

[...] tomarmos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar (BONITATIBUS, 1989, p. 14-15).

A referência às experiências internacionais também é importante, considerando o que, a educadora equatoriana Rosa Maria Torres declara: “os sistemas educativos deixaram de ser estritamente nacionais, e sua lógica (tanto de reprodução como de transformação) não pode ser compreendida se não penetrarmos no âmbito internacional” (2001, p. 74) do processo de globalização mundial.

Dessa forma, se justifica a necessidade de continuar a investigar o tema analfabetismo na EJA, principalmente no que se refere ao analfabetismo absoluto de pessoas com 15 anos ou mais, a partir do recorte estabelecido, com a finalidade de responder à seguinte questão norteadora da pesquisa: **Quais são os motivos que tem corroborado para a não superação do analfabetismo absoluto em território brasileiro?**

Assim, a partir desta questão norteadora, emergem outras questões relacionadas ao contexto político, econômico, geográfico, social e cultural, com referência ao *Programa Paraná Alfabetizado* (2004-2016), tais como:

¹⁵ Programas Sociais oferecidos pelo governo além do Programa Brasil Alfabetizado: Bolsa Família, Farmácia Popular, Programa Nacional de Controle da Tuberculose (PNCT), Restaurante Popular, Saúde da Mulher, Serviço de Atendimento Móvel (SAMU), Vale Refeição, Vale Transporte, Programa Saúde da Família, Programa Nacional de Eliminação da Hanseníase (PNEH), Programa Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – PETI; Localização de Crianças e Adolescentes Desaparecidos e Programa Minha Casa Minha Vida.

- Como o processo de descentralização das responsabilidades, entre os entes federados e a autonomia decorrente deste sistema contribui ou prejudica a superação do analfabetismo no Brasil?
- De que modo as políticas de governo interferem na continuidade dos programas de alfabetização implantados em território nacional?

Para responder a estas questões, o estudo proposto será realizado, em parte, por meio do levantamento de informações através de trabalhos acadêmicos: dissertações de mestrado, artigos e trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação *lato sensu* e artigos apresentados em congressos e seminários, e disponibilizados em revistas científicas, bem como diferentes documentos oficiais referentes à base legal. Por outra parte, serão realizadas entrevistas com executores: gestores e coordenadores do programa do PPA e da SME/Curitiba, com a finalidade de compreender as formas como a política pública educacional é traduzida por diferentes sujeitos que se encontram neste processo, uma vez que as políticas são afetadas pelas mudanças de governo e pelos sujeitos responsáveis pela sua execução.

Além disso, o analfabetismo absoluto, caracterizado pelo seu aspecto educacional, precisa ser contextualizado e compreendido enquanto problema educacional e também ser qualificado por meio de dados quantitativos (GATTI, 2004), o que poderá possibilitar:

[...] compreender a questão do analfabetismo no Brasil, e discutir políticas em relação a esse problema, sem ter dados sobre seu volume e a sua distribuição segundo algumas variáveis, como gênero, idade, condição socioeconômica, região geográfica, cidade-meio rural, etc (GATTI, 2004, p. 13).

A autora ressalta ainda que os números são importantes, mas não suficientes, uma vez que os mesmos devem ser analisados com profundidade para que, com estofo teórico, seja possível situar o objeto de estudo de forma crítica, dando significado aos resultados obtidos, uma vez que “Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem” (GATTI, 2004, p. 13). Assim, ao analisar somente os dados numéricos de forma descritiva, os mesmos podem não ser suficientes para uma análise mais detalhada de quem são os sujeitos excluídos do processo de alfabetização de adultos bem como dos sujeitos que atuam junto a estes na superação da sua condição de analfabeto, visto que desenvolver a EJA e

alfabetização de adultos na cidade é diferente de desenvolver as mesmas ações no campo.

Mas, sobretudo considerando o problema da descontinuidade das ações no âmbito das políticas de alfabetização, torna-se como fio condutor desta investigação os conceitos de políticas de Estado e de políticas de governo, para verificar os problemas gerados pelas mudanças que ocorrem sistematicamente na sucessão das gestões públicas.

Então, o objetivo principal, desta pesquisa, é analisar o descompasso entre o programa anunciado e aquele que de fato se efetiva. Para tanto, se faz necessário investigar a realização do programa do ponto de vista gestores e coordenadores do DEJA/SEED/PR e SME/Curitiba.

Os objetivos específicos são:

1º) Investigar os dados quantitativos de conclusão e evasão do PPA, no período de 2004 a 2016;

2º) Identificar avanços, retrocessos, problemas e desafios decorrentes da execução do PPA no que se refere as relações entre as instâncias de governo;

3º) Analisar os dados quantitativos referente a continuidade dos estudos dos egressos dos programas de alfabetização;

4º) Desvendar os empecilhos decorrentes das mudanças de governo e suas relações entre as instâncias federativas (federal, estadual, municipal) que prejudicam a realização de políticas de Estado para a EJA.

Nesta perspectiva, há necessidade de se analisar tanto os dados estatísticos descritos nos relatórios internacionais e nacionais disponibilizados pelos organismos internacionais e governos oficiais, quanto os posicionamentos dos sujeitos envolvidos nos programas PBA e PPA, análises que são imprescindíveis para a tomada de decisão e execução das políticas, pois “[...] um programa é o resultado de uma combinação de diversos agentes” (ARRETCHE, 2001, p. 3). Para tanto é necessário conhecer o contexto econômico, político, histórico e social do objeto de estudo a ser investigado, pois o contexto influencia no processo de formulação das políticas públicas e neste caso na tomada de decisão:

[...] não representa o ponto de partida das políticas públicas. Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação [...] a análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social, o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influência que

atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influências das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES, 2009, p. 9-10).

Em síntese, a metodologia que se pretende utilizar nesta pesquisa se fundamenta na pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa empírica para estudar o PPA. A fundamentação teórica exige a construção de categorias de análise, de critérios e de conceitos. Neste trabalho, *direito à educação e justiça social*, assim como, políticas de Estado e políticas de governo se colocam como as principais categorias de investigação, interpretação e análise.

Para tanto, foram selecionados autores que têm se ocupado desses temas para fundamentar o ponto de vista adotado nesse estudo, entre os quais se destacam no cenário nacional: Arelalo (2003) que discute a diferença entre igualdade e equidade; Cury (2002b; 2005) e Duarte (2007) que apresentam o direito à educação nos documentos de base legal como direito público subjetivo; Benevides (1996; 1998), Figueiredo (1997), Wanderlei (1987) que abordam o conceito de democracia como princípio de justiça social e no cenário internacional: Barry (1989) que aborda o conceito de justiça social; Crahay (2000) que contribui com a discussão sobre justiça meritocrática no interior da escola propondo a justiça correlativa; Dubet (2004) que defende a proteção dos excluídos garantindo os direitos mínimos a fim de limitar os efeitos perversos da meritocracia; Bobbio (2004; 2007), Rawls (2008) e Walzer (2003) entre outros.

No que concerne à responsabilidade pela EJA, também se faz necessário discutir as atribuições dos entes federados no Brasil, as leis de base nacional, os fundos contábeis, o plano nacional de educação e o processo de centralização e descentralização. Neste aspecto, entre os autores que discutem o federalismo brasileiro temos: Cruz (2009), Oliveira e Souza (2010), Rezende (2010), Zander e Tavares (2011). Com referência aos fundos contábeis: Di Pierro (2000, 2010a, 2012), Gouveia (2011), Martins (2009) e Pinto e Carreira (2007), e para discutir o processo de centralização e descentralização: Souza (2002), Dagnino (2002), Dourado (2007), Krawczyk e Vieira (2010) e Tavares e Zander (2011).

No que diz respeito aos documentos de base legal, serão examinados: a Constituição Federal de 1988 – CF/1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) de 1990; o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 (BRASIL, 1996b); o Estatuto da Juventude – EJUVE/2013 (BRASIL, 2013b) e os dois últimos planos nacionais de educação – Plano Nacional de Educação (PNE-I), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001e); Plano Nacional de Educação (PNE-II)¹⁶, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014f); bem como o Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003, que criou o Programa Brasil Alfabetizado – PBA (BRASIL, 2003b), revogado pelo Decreto nº 6.093 de 2007, e os editais a partir do ano de 2004 que compõe o PPA, especificamente os Editais nº 04 e 05/2014–DG-SEED.

Assim no que se reporta ao PPA, será efetivado um levantamento dos resultados do período de 2004 a 2016, a fim de verificar o número de participantes concluintes, evadidos, encaminhados e não encaminhados a programas de continuidade, número de turmas, coordenadores, docentes e cidades participantes em cada edição do PPA. A finalidade é identificar as medidas tomadas para o desenvolvimento do programa, por meio do banco de dados da SEED-PR.

A análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos será articulada entre si, considerando que:

Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos, por outro lado, a omissão no emprego de métodos qualitativos, num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno (NEVES, 1996, p. 2).

Segundo Santos Filho e Gamboa (2001, p. 106) “as mudanças qualitativas estão ligadas necessariamente a mudanças quantitativas”, e de acordo com estes autores toda mudança qualitativa é o resultado de certas mudanças quantitativas.

Para tanto, no que concerne a realização do que se propõe este trabalho, o mesmo será estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo tem como título “*Estado e política: lócus de consecução dos direitos*”, o qual inicia com a formação do Estado Moderno, a partir do olhar de Locke (1998); Poggi (1981) e Maquiavel (1999), e as considerações de Gramsci (1978; 2000; 2004; 2005). Para entender a difícil superação do analfabetismo em território brasileiro será discutida a

¹⁶ A utilização da sigla PNE-II é para diferenciar do PNE-I instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso e que vigorou de 2001 a 2010. O termo aparece na publicação “O sistema Nacional da Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto”. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230901POR.pdf>>.

centralização e descentralização administrativa, as políticas de Estado e políticas de governo a partir das Reformas de Estado ocorrida nos anos de 1990, assim como o processo neoliberal, via mercado financeiro, influenciam na decisão e ação das políticas, os autores utilizados que elucidam tais questões são: Gentili (1995; 1998), Andersen (1998), Sader (1998), Casassus (2001), Frigotto (2007; 2011), Fonseca (2008), Cunha (2009), Krawczyk e Vieira (2010), Torres (2009; 2011), Oliveira e Andrade (2011), Farias (2012), Gentili e Andrade (2013) e Schlesener (2016) entre outros.

O segundo capítulo tem como título “*Direito à Educação e Justiça Social no Brasil*”, e inicia-se apresentando o item Estado e democracia, para discutir em que medida o conceito de democracia está relacionado com a representação dos súbitos por meio do Estado e de suas instituições. No próximo subitem é apresentada a relação da globalização econômica como fator de exclusão social nesta sociedade, desta forma apresenta o direito à educação, como condição para o exercício da cidadania e da justiça social. Após ter situado a educação no contexto da democracia, conceitua-se cidadania e justiça social a partir de autores nacionais e internacionais, trazendo à luz quem são os sujeitos de direito que se encontram excluídos socialmente e se discute o quanto a meritocracia, dentro do modelo capitalista, tem culpabilizado a vítima pelo seu destino (ALEJANDRO MORENO, 2005; AGUIAR, 2012). É neste capítulo que a educação será analisada pelo ponto de vista do direito, a partir da base legal estabelecida no Brasil, considerando a CF/1988, a LDB/1996, o ECA/1990, o Estatuto do Idoso de 2003 e o EJUVE/2013 (BRASIL, 1988; 1990; 1996b; 2003; 2013).

O terceiro capítulo tem como título “*Avanços e desafios na Educação de Jovens e Adultos no Brasil*”, aborda não somente a política da EJA como também prioriza as políticas de alfabetização de adultos. Este capítulo revela primeiramente os avanços e as críticas que o PBA, desde a sua implementação, vem sofrendo. Para tanto, são avaliados os dados estatísticos, por uma vertente não somente descritiva, mas também interpretativa, e serão levados em consideração as análises e críticas feitas por pesquisadores e organismos de pesquisa, como forma de subsidiar as apreciações e julgamentos realizados neste estudo. Este capítulo trata ainda da participação do Brasil na V e VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA) realizadas em 1997 e 2009, e faz referência a importância que os fóruns nacionais tiveram na construção, valorização e solidificação do campo

da EJA no país como política pública educativa direcionada à superação do analfabetismo e resgate da cidadania dos sujeitos analfabetos.

Em seguida, identificam-se os desafios enfrentados e a serem vencidos pela EJA no Brasil, pelo olhar de diversos pesquisadores que se debruçaram nesta área. Discutem-se os fundos contábeis – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – e sua importância no campo da EJA, cuja relevância refere-se à possibilidade de efetivação da política educacional. Devido à importância na construção e efetivação das metas educacionais a serem atingidas, discutem-se os planos nacionais de educação – PNE-I e PNE-II, no que aludem ao campo da EJA.

O quarto capítulo tem como título “*O Analfabetismo no Estado do Paraná e o Programa Paraná Alfabetizado*” e apresenta o analfabetismo no estado do Paraná e o PPA. Inicia-se com análise do contexto político, econômico e social do estado do Paraná, destacando a importância do mesmo para subsidiar a interpretação do objeto em estudo, a fim de não correr o risco de interpretações muitas vezes simplificadas. Na sequência, são analisados os objetivos, as diretrizes curriculares da EJA, os planos estaduais de educação e os sujeitos envolvidos no PPA.

A seguir são apresentados os resultados do PPA de 2004 até 2016, revelando por meio de estatísticas os avanços e retrocessos do programa. Em seguida, apresenta-se um panorama da formação docente da EJA na América Latina e no Caribe, com ênfase para o Brasil, com a finalidade de dar embasamento à descrição da função desempenhada pelos alfabetizadores e coordenadores voluntários do PPA.

A partir dos editais do PPA apresentam-se os critérios para seleção dos coordenadores e alfabetizadores voluntários, bem como as atividades que deverão ser desenvolvidas pelos selecionados que irão atuar no programa.

As entrevistas com os gestores e coordenadores do PPA e da SME/Curitiba são apresentadas no quarto e no quinto capítulo, os quais se propõem verificar e analisar os caminhos que foram e estão sendo percorridos pelo PPA e pela SME/Curitiba, com a intenção de abrir novos horizontes no enfrentamento desta difícil tarefa de superar o analfabetismo absoluto e suscitar novos questionamentos acerca desta problemática a partir de diferentes olhares.

O quinto capítulo intitulado “*Continuidade e Descontinuidade das Políticas de Alfabetização*” discute a perspectiva das políticas de alfabetização de adultos em território brasileiro focando o PBA e como as 27 unidades territoriais definem seus programas. A seguir apresenta a relação do PPA com a própria estrutura interna da SEED/PR, com a União e com os municípios paranaenses – desafios, dificuldades e sucessos.

Após descrevemos a situação atual do PBA e PPA em mais de uma década de implementação dos programas. No que concerne ao PPA são apresentados dados estatísticos de egressos encaminhados a EJA fase I, alfabetizando que permanecem no programa, evadem, desistem ou estão impossibilitados de continuar no PPA. Apresenta-se estatisticamente os envolvidos no PPA – alfabetizando, alfabetizadores e coordenadores voluntários, bem como o número de turmas do programa entre 2010 a 2014.

Este capítulo finaliza apresentando as ações educativas no município de Curitiba como forma de superação do analfabetismo na capital apresentando os dados estatísticos dos anos de 2008 a 2014 do número de alfabetizando, alfabetizadores, coordenadores, turmas, egressos encaminhados a EJA Fase I, alfabetizando que permaneceram no programa, evadidos, desistentes e impossibilitados de permanecer no PPA.

Cabe ressaltar que um pesquisador individual, no tocante ao problema da superação do analfabetismo no Brasil, não pode ter a pretensão de fornecer respostas definitivas, por meio de uma única pesquisa, em função da grandeza do problema em tela. Desse modo, sua contribuição será a de compreender a realidade, com o propósito de possibilitar alternativas para a superação do analfabetismo. Muller e Surel definem que:

[...] fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mas sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (2002, p. 29).

A ação do Estado, estruturada entre os entes federados em regime de colaboração, pode corroborar para a superação do analfabetismo em território brasileiro, onde de fato, para que os princípios de justiça social sejam alcançados, a democracia plena deve ser praticada e não somente tida como conceito (MARTINS,

2002, p. 13). Como exemplo cita-se a noção de justiça social na passagem da proposta Curricular da EJA – Ensino Fundamental:

Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão (BRASIL, 2001c, p. 14).

Para tanto, o Estado Nacional, a fim de concretizar tal exigência, deve promover políticas de Estado que se sobreponham à visão financeira e mercadológica decorrente dos atuais moldes do neoliberalismo.

1 ESTADO E POLÍTICA: LÓCUS DE CONSECUÇÃO DOS DIREITOS

[A educação como direito] entra na agenda política do Estado quando todos aqueles envolvidos em processo de decisão se tornam conscientes de que a questão tem que ser resolvida, o obstáculo tem que ser removido.

MARTINS, 1997, p. 98.

A epígrafe retrata a importância que tem o Estado como indutor das políticas públicas destinadas a cumprir os direitos estabelecidos e encaminhar soluções para os problemas sociais que afligem o país. Entretanto, as agendas políticas estabelecidas têm priorizado as questões econômicas.

Com a Revolução Industrial, a primeira crise de superprodução e seus conflitos e, por fim, a consolidação dos Estados Nacionais do final do século XIX, as propostas educacionais se voltam para a formação dos cidadãos, a integração cívica, a unidade nacional e a preparação para o mercado de trabalho. Diante desta conjuntura, o Estado assume o papel de “*Estado educador*”, concebido “como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2000, p. 28).

A partir do século XX, o crescimento econômico demandou maior necessidade de formação do capital humano, mobilidade social, desenvolvimento do Estado de previdência e a instauração dos princípios democráticos eleitorais. Estes fatores determinaram uma nova valorização da educação, ampliando o papel do Estado na manutenção e na organização dos sistemas de ensino (CARVALHO, 2012, p. 291). À medida que o capitalismo avança, coloca-se a necessidade de ampliar os conhecimentos da população, seja pelas necessidades da produção, seja do consumo, inerentes ao capitalismo industrial. Neste contexto, que apresenta grande demanda social para a educação e que o direito se estabelece nas leis nacionais, porém nem todos terão acesso à escolarização de forma plena.

No Brasil, esse processo ganha força após a industrialização de 1930, quando:

[...] as mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo

que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 2005, p. 59).

Entretanto, a partir de 1990, com uma nova crise do capitalismo mundial, o Estado se redefine dentro dos moldes neoliberais e adota um novo modelo de gestão pública que restringe os direitos sociais, ainda que, desde a promulgação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), no Artigo 26 a educação já se configurasse como um direito para todas as pessoas.

Assim, neste contexto contraditório, torna-se necessário rever o processo de criação do Estado Moderno e as mudanças pelas quais passou, para compreender a difícil tarefa de universalização da alfabetização.

1.1 FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO

Os homens não vivem sozinhos (PINTO, 1991) e, tampouco, vivem isolados, desde o modo de produção primitivo, quando se organizavam a partir de pequenos grupos para manter a sua segurança e sobrevivência, estabelecendo as primeiras formas de organização social. Nas relações coletivas com outros homens, estes constituem o que vem a ser denominado de sociedades, que dão início ao que chamamos de socialização. Neste processo, se fez necessária uma forma de organização e de governo, que será centrada na figura de um líder político ou espiritual. Desta forma, segundo Gruppi (1978, p.27) é a “sociedade civil, entendida como o conjunto das relações econômicas [...] que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis, e assim por diante”, uma vez que “não é o Estado que determina a estrutura econômica, mas sim o contrário”.

Para Gramsci, a sociedade política, Estado em sentido estrito ou Estado-coerção, que premia a atividade meritória e pune a atividade criminosa, e a sociedade civil não estão separadas (GRAMSCI, 2000, p. 28).

Nessa circunstância, as primeiras formas de representação do Estado já se mostraram historicamente possíveis, uma vez que:

[...] o Estado, se não esteve sempre presente na organização humana, é uma constante na medida em que cresce o grau de abrangência populacional e consequente complexidade das organizações. Claro que assume as mais variadas formas, de acordo com as condições de cada tempo e lugar [...] (GALLO, 1996b, p. 29).

Deste modo, o Estado, instituído e legitimado por meio das suas diferentes instituições – Igreja, Família, Escola – assegura o controle da sociedade, de forma consensual ou coercitiva (GRAMSCI, 2000, p. 28), por meio de normas e regras – elaboradas, executadas e cobradas por representantes legalmente constituídos.

Então, para entender a formação do Estado Moderno, se faz necessário voltar ao passado, verificando, de forma dialética, como os fatos históricos construíram e embasaram a ciência política até a atualidade. Para esta tarefa, trazemos à luz considerações importantes de quatro grandes pensadores: John Locke (1632-1704), que permite olhar os fundamentos do liberalismo; Gianfranco Poggi (1934-), que traz uma perspectiva do Estado Moderno; Nicolau Maquiavel (1469-1527), que revela o sentido da política e Antonio Gramsci (1891-1937), que reinterpreta Maquiavel no contexto da sociedade moderna.

1.1.1 Locke e o Estado de Natureza

O indivíduo que vivia sob o modo de produção primitivo, no período denominado Pré-história, já não mais convivia sob o Estado de Natureza – período caracterizado pela ausência da sociedade e do Estado. Conforme descrito por John Locke (1998), os indivíduos livres e os grupos nômades seriam os que mais se aproximariam do Estado de Natureza, também definido como estado de perfeita liberdade, uma vez que os homens são livres e iguais podendo agir como bem queiram.

Podendo agir de forma própria, este indivíduo livre garante a posse da propriedade por meio do esforço do seu trabalho e a ação do trabalho legitima esta posse (LOCKE, 1998), que é anterior à própria formação da sociedade. Em função do seu trabalho, este indivíduo pode gerar riqueza e acumular bens, sem desperdiçar tais recursos. Neste estágio, o indivíduo é o próprio senhor de si mesmo não estando subordinado a nada e a ninguém. A posição de igualdade entre todos, faz com que cada indivíduo possa exercer poder sobre o outro.

Para Locke (1998), no Estado de Natureza o homem¹⁷ se encontra em sua forma neutra, este não é nem bom e nem ruim, porém tem uma tendência a ser uma pessoa boa. Se todos os homens são bons, a possibilidade de conflitos entre si quase não existe. Os homens reconhecem e respeitam a propriedade alheia podendo viver em harmonia. Porém, Locke (1998) reconhece que haverá homens que irão se desviar do caminho do bem e poderão querer invadir a propriedade que não lhe pertence. Neste caso, o homem cuja propriedade foi invadida tem o direito de punir, de conter a violação e os transgressores, tal direito não se configura com o direito de morte, pois no Estado de Natureza existem dois tipos de leis: as leis naturais e a lei de Deus (LOCKE, 1998).

A partir deste contexto, surge o estado de guerra que se caracteriza como a perda da liberdade em função do poder do outro. Conforme Locke “é apenas o uso da força que põe um homem em estado de guerra [...] é o uso injusto da força que constitui a guerra [...] é o uso injusto da força, que coloca um homem em estado de guerra com outro” (1998, p. 548).

Diante de tal realidade e com o intuito de proteger os direitos naturais – a vida, a liberdade e a propriedade – considerados direitos inalienáveis, o homem se submete à vontade do governante. Isto se dá a partir de um pacto de consentimento, ou seja, de um contrato social firmado, o qual estabeleceu posteriormente a sociedade política constituída de um corpo político, que consagrará o Parlamento Liberal, capaz de proteger a propriedade e garantir a liberdade, conforme Locke:

A razão pela qual os homens entram em sociedade é a preservação de sua propriedade e o fim para o qual elegem e autorizam o legislativo é a formulação de leis e o estabelecimento de regras como salvaguarda e defesa da propriedade de todos os membros da sociedade [...] (1998, p. 579).

No entanto, é inevitável o uso da força pelo Estado. Ao renunciar ao uso da força por si próprio, o homem pelo consentimento, ou seja, pela cessão de direitos, transfere este poder ao Estado, como descreve Locke (1988): “o acordo mútuo e conjunto de constituir comunidade e formar um corpo político” (p. 393) e “no qual a maioria tem o direito de agir e deliberar pelos demais” (p. 469). Nas palavras de Gramsci (2004, p. 83), “a legalidade é determinada pelos interesses da classe que

¹⁷ Neste texto utilizam-se os termos “homem” e “homens” para designar o gênero humano, respeitando o emprego destes nas referências utilizadas.

detém o poder em cada sociedade concreta”, e na conjuntura da “[...] sociedade capitalista, a legalidade é representada pelos interesses da classe burguesa”.

O Estado se propõe a conter a violência dos homens, na medida em que ocorrer, pois apesar da sua boa situação de convivência no Estado de Natureza, faltam a estes três elementos para evitar este problema: leis, juízes imparciais e o poder coercitivo (LOCKE, 1998).

Conforme o exposto acima houve a necessidade da criação do Estado, o qual deve agir em nome do homem e propor a separação dos poderes. De acordo com Locke: o poder executivo, representado pelo rei; o poder legislativo, representado pelo parlamento (nobreza rica) e o poder federativo, responsável pelas relações de paz e de guerra, no que tange as relações internacionais. Este Estado deve garantir a liberdade individual e não deve agir de forma arbitrária (LOCKE, 1998).

Assim, como se pode constatar, é inegável a contribuição de Locke na constituição dos conceitos relacionados à formação do Estado Moderno, dentro das condicionalidades da sua época, que consiste em: na separação dos poderes, na ideia de eleições e de representação e na formulação de um Estado Liberal.

1.1.2 Poggi e a perspectiva do Estado Moderno

Para a formação do Estado Moderno, Poggi (1981) contribui com uma análise da história, num período de mil anos que vai do feudalismo, passando pelo *Ständestaat* (Estados, ordens ou classes sociais representados nas antigas assembleias ou cortes) e finalizando com o absolutismo na Europa, este último “como a primeira encarnação madura do Estado moderno” (p. 72). A partir da sua apreciação, podemos pensar na formação do território, na formulação da legislação e na legitimidade das ações políticas.

Conforme Poggi o Estado Moderno é entendido “como um conjunto complexo de disposições institucionais para fazer funcionar o Governo, através de atividades contínuas e regulamentadas de indivíduos que atuam como ocupantes de cargos” (1981, p.16), reservando a tarefa de governar um território definido e habitado por pessoas. Antes do surgimento dos Estados Nacionais, essa demarcação de territorialidade e constituição da população não estava bem definida como está posto na atualidade.

Em sua primeira análise, explica como a política se mostra como espaço de alocação de recursos. Para tanto, traz a luz as ideias de David Easton e Carl Schmitt para discutir a natureza política. Baseado em Easton, Poggi (1981, p. 18) discute que a política na “alocação e manipulação de um recurso (a capacidade de emitir ou promulgar ordens sancionadas e vigentes)” ultrapassa este conceito, pois se constitui num corpo de atividades sociais, que ocorrem no centro da sociedade e envolve sujeitos. Bens físicos, até abstrações do poder e do direito à deferência, podem ser considerados como exemplos de alocação.

E fundamentado em Schmitt, Poggi avalia que a política “preocupa-se com o estabelecimento e manutenção de fronteiras entre coletividades e particular, com a proteção da identidade cultural de cada coletividade das ameaças exteriores” (1981, p. 21). Está, assim em constante ameaça, o que conta é a eficácia da ação e não a legalidade, uma vez que a política é anterior à lei e não o inverso. Poggi afirma que “todo e qualquer Estado, existe em primeiro lugar, na presença de outros Estados como ele e em competição com ele” (1981, p. 97).

Poggi apresenta os preceitos de justiça e legitimidade quando sugere

[...] que durante todo o curso de desenvolvimento da argumentação legal do Estado moderno o recurso a noções de justiça e legitimidade das reivindicações de um indivíduo constituía um componente característico e significativo (embora raramente decisivo) do processo político (1981, p. 96).

Outro ponto importante na obra de Poggi é a distinção do domínio privado/social e do domínio público/político para entendermos como se dá, por exemplo, a distribuição dos poderes no campo público aos quais atribui diferentes funções de governos a diferentes órgãos constitucionais e como isso se processa de forma diferente da esfera familiar, como campo privado (1981, p. 28). Isso no processo de institucionalização que ocorre no desenvolvimento do Estado Moderno.

1.1.3 Maquiavel e o sentido da política

Para Maquiavel (1999), o tema central é o sentido da política. Este pensador tratou da realidade concreta, na qual viveu e tal como estava posta. Ao discutir que tipo de sociedade produziria melhores resultados no âmbito da política, o elemento do maquiavelismo é a verdade efetiva das coisas e não a sua imaginação, ou seja, “trata de acontecimentos reais da condição humana, num mundo de lutas e

contradições, palco exclusivo de ações dos homens, num ambiente para o homem de *virtu* dominar e transformar o seu destino” (GUIMARÃES, 2015, p. 14).

Maquiavel se considera um político da sua época e vive de fazer política. Nesse campo, discutiu a relação entre ética e política, constituídas em campos distintos e que irão se tocar o tempo todo. Um dos seus pressupostos é de que a ética na política não existe, ou seja, Maquiavel (1999) não discute sobre o bem e o mal na política, seu objetivo é lançar as ideias, aquilo que o governante fará destas ideias depende somente das suas atitudes.

Olhar a política de fora, independente da sua finalidade, ou seja, se ela se manifesta de forma boa ou ruim, é um exercício de habilidade para poucos, que não devem se deixar envolver com o campo da ética, pois a finalidade da política não é a ética e sim a manutenção do poder. Existe a esfera do poder (espaço privado) e não a esfera da política propriamente dita, assim observar este momento é olhar como o poder estava marcado pela ética da esfera privada. Tais observações são delicadas de fazer e interpretar, pois se configuram num campo abstrato do mundo das ideias.

Desta forma, o campo da política é o campo do espaço público (tratamento dos conflitos) e o campo da ética é o campo do espaço privado (divulgação dos princípios). Não existe campo da política sem o uso da força, assim, o poder se fundamenta no uso da força.

As ideias de Maquiavel estão contidas em seu livro “*O Príncipe*”, escrito em 1513, no qual analisa as relações de poder, a fim de servir de manual ao *príncipe habilidoso, diplomático e estratégico*. Tal cartilha tinha como preocupação não somente a conquista de territórios, mas como manter tais espaços nas mãos poderosas do príncipe. Assim, não se tratava, somente, de examinar o tipo ideal de Estado, mas analisar como as organizações políticas se fundam, desenvolvem, persistem e decaem. Para Maquiavel, o espaço da política não é o espaço da vontade própria e sim o processo de manter ao longo do tempo o território (principado) conquistado.

Para escrever o livro, que foi dedicado a Lourenço de Médici (1492-1519), Maquiavel se inspirou no filho do Papa Alexandre VI, César Bórgia, “aquele que viria a ser o modelo de *O Príncipe*” (1999, p. 11) como um grande estrategista e poderoso *condottiere*, considerados na época “especialistas na técnica militar, aventureiros e filhos de *fortuna*, vendem serviços de segurança e conquista ao príncipe que melhor

pague” (1999, p. 7). Sua obra retratou a arte de bem governar, cuja preocupação central foi à própria unificação da Itália, a qual Maquiavel não chegou a vivenciar.

No século XVI – que corresponde ao período denominado de Renascimento – a ciência, como resultado do uso da razão, ganhou força e se consolidou em detrimento dos dogmas da fé religiosa cristã. A visão de mundo teocêntrico começa a desaparecer e passa a ser antropocêntrica, tendo o homem como o centro do universo. Nesta conjuntura, Maquiavel se distancia dos princípios cristãos, defendendo os princípios da razão.

A obra de Maquiavel travou um debate sobre duas visões de mundo postas. De um lado, combateu as ideias religiosas da Igreja Católica, que tentava manter o seu poderio por meio da fé cristã; e por outro lado, valeu-se da razão, para expor como o príncipe deveria se comportar perante os súditos na manutenção do poder no seu principado. Segundo Maquiavel (1999) não há príncipe sem súditos, ou seja, não existe governo sem povo, ao necessitar do Estado, o povo tende a se tornar obediente e leal.

Como exemplo de ideias antagônicas discutidas por Maquiavel (1999) pode-se citar a fortuna, que na visão religiosa seria a providência divina, a executora do bem e a *virtu* que no uso da razão é a habilidade, a capacidade de ação do ator político em dar conta das suas ações, no terreno político em que a *virtu* vai exercer. Neste âmbito, é melhor parecer do que ser, é melhor ser julgado pelos olhos ao invés de ser julgado pelas mãos dos súditos. Ou seja, a aparência é mais importante do que a própria realidade. Para Maquiavel (1999), naquele contexto, era necessário separar a política da religião. O mesmo discutiu a política e o Estado partir das condições concretas nas quais a sociedade vivia. Gramsci assevera que:

Maquiavel é um homem inteiramente de seu tempo e sua ciência política representa a filosofia da época que tende à organização das monarquias nacionais absolutistas, a forma política que permite e facilita um novo desenvolvimento das forças produtivas burguesas (2000, p. 30).

E, assim, Gramsci retoma os estudos de Maquiavel para analisar a questão do Estado e da política no contexto da Itália do século XX.

1.1.4 Gramsci e o Moderno Príncipe

Para Gramsci (1978, p. 3), a obra “*O Príncipe*” de Maquiavel se torna “um livro ‘vivo’ em que a ideologia política e a ciência política fundem na forma dramática do ‘mito’”. Neste contexto, uma pessoa concreta se faz representar na qualidade de manter a vontade coletiva sob o comando de um determinado fim político de seu interesse; este representante deve convencer, dando credibilidade às suas paixões políticas por meio de uma imagem artística fantasiosa (GRAMSCI, 1978, p. 3-4; 2000, p. 75).

No que tange à representação do Estado Moderno, Gramsci o apresenta como o “moderno Príncipe”, que pode ser representado por um partido político como “a primeira célula na qual se aglomeram germes da vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais” (1978, p. 6), ou seja, “[...] em cada oportunidade e nas diferentes relações internas das diversas nações, aquele determinado partido que pretende (e está racional e historicamente fundamentado para este fim) fundar um novo tipo de Estado [...]” (2000, p. 59).

Desta forma, o moderno Príncipe “não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto; só pode ser um organismo; um elemento complexo da sociedade no qual já tenha iniciado a concretização da vontade coletiva reconhecida e fundamentada parcialmente na ação” (GRAMSCI, 1978, p. 6; 2000, p. 16). Ação a qual Gramsci vai ressaltar que o Estado, na personificação do moderno Príncipe:

[...] deve e não pode deixar de ser o anunciador e o organizador de um reforma intelectual e moral, o que significa de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Gruppi reforça a noção de Gramsci, de que esse Príncipe moderno não mais se configura num único indivíduo que, na sociedade moderna, se apresenta como “uma inteligência e uma vontade coletiva, a personificação de uma vontade coletiva: esse moderno ‘príncipe’ é o partido” (1978, p. 86).

Neste contexto, entendemos a política como estratégia e tática, uma vez que o moderno Príncipe pode subverter o sistema de relações intelectuais e morais “[...] concebido como útil ou prejudicial, como virtuoso ou criminoso, somente na medida em que tem como ponto de referência o próprio moderno Príncipe e serve ou para

aumentar seu poder ou para opor-se a ele” (GRAMSCI, 2000, p. 19). Desta maneira, Gramsci tece considerações acerca do conceito de Estado:

[...] entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) (GRAMSCI, 2005, p. 84).

Observa-se que os representantes do Estado Moderno não deveriam estar acima dos grupos subalternos que os elegeram pelo sufrágio universal, mas sim corroborando para que exista um equilíbrio entre ambos. Porém, ocorre que “[...] cada um é levado a confundir seu próprio ‘particular’ com o interesse nacional [...]” e que “[...] alguns presumam ter muito e pretendam tirar do homem ‘comum’ até mesmo aquela fração infinitesimal de poder que ele possui para decidir sobre o curso da vida estatal [...]” (GRAMSCI, 2000, p. 82). Coutinho ressalta a ideia de Gramsci de que seria necessário criar condições para que desapareça a divisão entre governantes e governados com o fim do próprio Estado de coerção (COUTINHO, 1978, p. 138; GRAMSCI, 1978, p. 19), uma vez que o primeiro elemento da política é a existência de dirigentes e dirigidos e, neste caso, o germe da obediência deve ser implantado, da mesma forma que a formação do dirigente se faz necessária para dirigir de modo cada vez mais eficaz.

Percebe-se que, historicamente, é um jogo de relação de força que se desenrola independente da vontade dos homens comuns, mas que deveria levar a uma consciência da solidariedade dos interesses entre os membros do grupo social, o qual, infelizmente em função do plano econômico, não se concretiza (GRAMSCI, 1978, p. 43; 2000, p. 40-41). Mas, esta relação não depende apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade, onde teríamos um Estado hegemônico mais consensual ou ditatorial, mas sim pela disputa da supremacia (COUTINHO, 2003, p. 131).

Neste contexto, os agrupamentos sociais com maior vulnerabilidade material sofrem as agruras de uma sociedade pautada por um governo de poucos, que raramente reconhece o coletivo com base na solidariedade, ainda que o direito social esteja pautado em lei. Mas, entre o dito e o realizado existe uma grande distância a ser percorrida, pois:

Todo Estado tem “duas filosofias”: a que anuncia através de fórmulas e é uma simples arte de governo; e a que se afirma com a ação e é a filosofia real, isto é, a história. O problema consiste em ver em que medida estas duas filosofias coincidem, divergem, estão em contraste, são coerentes internamente e uma com a outra (GRAMSCI, 2000, p. 109).

Assim, o Estado deveria ser um ente regulador das disparidades sociais para manutenção do equilíbrio social e não somente um agente coercitivo, o que, em certa medida, não ocorre. De toda maneira, para Gramsci o Estado é:

[...] concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do fundamental e os interesses dos grupos subordinados [...] (GRAMSCI, 2000, p. 41-42).

No que tange à coerção, segundo Gramsci (1978, p. 28) “é difícil afirmar que um partido político (dos grupos dominantes, mas também dos grupos subalternos) não exerce funções de polícia, isto é, de tutela de uma determinada ordem política e legal”, pois o Estado, numa sociedade de base econômica, se configura como um “instrumento de ‘racionalização’, de aceleração e de taylorismo; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e ‘pune’ [...]” (2000, p. 28).

A história do partido político é a história de um determinado grupo social que não vive isolado, e que, enquanto massa, pode ser manipulado e conquistado, servindo assim de manobra para determinados fins do partido dominante, que busca a manutenção da função de equilíbrio e de arbitragem na garantia dos seus próprios interesses (Gramsci, 2000).

Por meio dos partidos e dos governos instituídos, na atualidade, o Estado – como ente indutor de políticas sociais e públicas – é a instituição responsável por promover ações que garantam a implementação, a efetivação e a manutenção dos direitos sociais, uma vez que:

[...] a inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um *estado social* que atua por meio de políticas públicas, sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados (OLIVEIRA FERREIRA, 2009, p. 239).

Para tanto, fazem-se necessárias ações governamentais permanentes, ou seja, políticas de Estado que atendam os anseios da população excluída dos processos sociais. No próximo subitem analisaremos o que constitui uma política de governo e uma política de Estado.

1.2 POLÍTICA DE ESTADO E POLÍTICA DE GOVERNO

Assim, a implementação, a discussão e o campo de disputa que se estabelece no campo das políticas públicas, neste caso as educacionais, remete ao debate que tem como referência os conceitos de política de Estado e política de governo, e o modo como estas têm sido ofertadas para a população pelos governos em todos os âmbitos federativos – federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

1.2.1 Organização do Estado e Projeto de Nação

Para compreender as dificuldades de realização das políticas estabelecidas por lei, é necessário analisar o seu conceito a partir da construção de um projeto de nação e sua relação com as políticas de Estado, de governo e os projetos dos partidos. De acordo com Guimarães,

Nação, em seu sentido político moderno, é uma comunidade de indivíduos vinculados social e economicamente, que compartilham certo território, que reconhecem a existência de um passado comum, ainda que diverjam sobre aspectos desse passado; que têm uma visão de futuro em comum; e que acreditam que esse futuro será melhor se se mantiverem unidos do que se separarem, ainda que alguns aspirem modificar a organização social da nação e seu sistema político, o Estado (2008, p. 1).

Assim sendo, a ideia de nação e de Estado muitas vezes se confunde porque se influenciam mutuamente. Segundo Guimarães (2008) o Estado não nasce com a nação que, de fato, seria uma construção ideológica estabelecida posteriormente a partir do Estado. Teríamos, então, de um lado, a organização social, política e econômica de um determinado território; e, de outro, um conjunto de ideias, valores e aspirações, que une uma população. Esta construção ideológica compõe o que se denomina de projeto de nação que, em uma sociedade capitalista, é permeado de interesses antagônicos.

Que projeto de nação¹⁸ foi construído no território brasileiro? A princípio deve-se pensar que o país passou por três períodos distintos: o período colonial, que vai de 1500 com a “*descoberta*” do território brasileiro pelos portugueses; o império, que inicia em 1822, ano da independência do país até 1889; e o período republicano, que tem início com a Proclamação da República. Assim temos: colônia, império e república.

Verificou-se, historicamente, a necessidade da criação de um sentimento nacionalista advindo dos ideais da classe dirigente, que correspondesse às aspirações dos grupos hegemônicos, no território brasileiro, marcado por relações, predominantemente, verticais e hierarquizadas – senão nos textos oficiais e discursos proclamados, nas ações efetivadas. Com referência ao nacionalismo brasileiro, Abreu descreve que este:

[...] seria condição para a construção de uma verdadeira nação no Brasil, enquanto o desenvolvimento nacional seria o resultado da união das classes produtivas e das elites políticas em nome dos interesses coletivos do país, ambos mediados e regulados pela ação de um Estado forte, que se colocaria como o legítimo representante da nação e da sua unidade (2010, p. 3-4).

Na realidade, o nacionalismo brasileiro representou os princípios dos grupos dominantes, o que legitimou os interesses de uma minoria social que se firmou como classe hegemônica, não despertando no país o sentimento de solidariedade social. O que ocorreu e ainda ocorre no país é uma tradição do pensamento conservador, ou seja, a elite política brasileira estaria preocupada tão somente em garantir “[...] seus interesses clânicos, desconhecendo nossa realidade e adotando no país leis e instituições liberais inadequadas à cultura do nosso povo, com base em modelos exóticos importados da Inglaterra, França ou Estados Unidos” (ABREU, 2010, p. 1). Para esta elite, conforme Gramsci, “[...] o maquiavelismo serviu para melhorar a técnica política tradicional dos grupos dirigentes conservadores [...]” (2000, p. 58).

Neste sentido, pode-se citar o *Programa Acorda, Brasil, está na hora da Escola*¹⁹ (1995), na gestão FHC, que entre outros objetivos tinha como intuito mobilizar a sociedade a assumir o compromisso com a educação pública,

¹⁸ Ver Luciano Aronne de Abreu: “*A construção da nação no Brasil: conservadorismo e autoritarismo político*”. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cehal/downloads/textos/textos_congresso/23_07_2010_Ponencia_Luciano_Aronne_de_Abreu.pdf>.

¹⁹ Ver o *Programa Político Estratégico* (1995-1998) para a gestão FHC.

transferindo responsabilidades, revela a fragilidade do sentimento nacionalista. Na verdade, expressa:

[...] a opção por políticas gerencialistas e pela adoção de um novo relacionamento entre governo e sociedade civil, combinando a redução de gastos públicos com ampliação da participação social, articulando as esferas públicas e privadas e (re) dimensionando a atuação do Estado na oferta da educação (CARVALHO, 2012, p. 248).

Já o governo Lula, foi marcado pela contradição de promover, por um lado, a economia global e, por outro, a retomada das políticas sociais. Pode ser descrito como

[...] um período na economia política do Brasil, ele pode ser considerado contíguo ao de Fernando Henrique Cardoso, um desenvolvimento dentro da mesma matriz. Encarado como um processo social, por outro lado, marcou uma ruptura distinta (ANDERSEN, 2011, p. 48).

Inicialmente, o governo foi marcado pela dualidade de dois documentos, os quais se propunham dialogar com a população em geral, por meio do documento “*Uma escola do tamanho do mundo*”; e com a elite empresarial, através da “*Carta do Povo Brasileiro*”, assim:

A vitória do PT, em 2002, decorreu da concretização do processo de cooptação geral deste grupo, haja vista que direção do Partido se comprometeu com o superávit primário, pagamento da dívida externa, total submissão ao Fundo Monetário Internacional – FMI e com as leis de “responsabilidade fiscal”, agradando o capital nacional e internacional (SOUSA ABREU, 2010, p. 11).

No campo educacional, conforme França Júnior, na análise do último documento ficou:

[...] evidente a vinculação entre educação e mercado a partir da ótica da globalização econômica. Ao discutir a educação escolar dentro desse processo, observa-se o atendimento aos propósitos da sociedade capitalista-liberal que visa atender às demandas estabelecidas pelos grupos hegemônicos (2013, p. 30).

Infelizmente, o que se observou é que desde o governo Collor até os governos Lula e Dilma, ainda que, neste último os avanços sociais se consolidassem

mais, a oferta educacional²⁰ esteve articulada à globalização econômica, a qual acabou por afastar o lócus das decisões políticas do Estado para espaços transnacionais e organismos multilaterais, e pressupõe que a escola deva preparar a demanda de trabalhadores para atender o mercado de trabalho. Assim, é evidente a subordinação da educação ao mercado e a premissa de formar pessoas individualistas para um sistema extremamente competitivo, em que a educação serve:

[...] para o desempenho do mercado e a sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 104).

O esforço do indivíduo neste contexto é apreciado, o que valoriza cada vez mais o mérito, assim as responsabilidades da educação são transferidas “[...] da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

Entretanto, Gentili e Andrade advertem que as políticas sociais nas últimas décadas avançaram e o quanto o campo educacional sofreu mudanças. Nas palavras destes autores:

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses poucos mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação especialmente no que se refere à universalização básica e sua melhoria e a democratização do acesso ao ensino superior (2013, p. 254).

Neste contexto, a SECADI reafirma a importância da EJA ao longo de toda a vida

[...] que reclama uma proposta educacional elaborada, articulada e coordenada, inclusive de educação não formal e informal. Para a população de jovens e adultos, a educação no âmbito da política de educação ao longo da vida estende-se à todas as práticas de educação em território nacional e aos seus diversos agentes e setores (ministérios, autarquias, empresas públicas, fundações) dos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e,

²⁰ Ver o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

municipais. Esses setores governamentais organizam processos educativo-formativos no âmbito das políticas de: saúde, arte, cultura, economia solidária, trabalho, emprego, assistência social, agricultura familiar, pesca, educação fiscal, entre outros (BRASIL, 2016d, p. 2).

Substituindo o lema “*Brasil pátria educadora*”, instaurado no segundo mandato do governo de Dilma Rousseff, o atual governo de Michel Temer tem como slogan “*Governo Federal: Ordem e Progresso*”. Segundo as palavras de Elsinho Mouco (2016) em entrevista para o jornal *O Estado de São Paulo*, a ideia era de “Recuperar o País da desorganização política, econômica e social e retomar o crescimento econômico, é a tradução do conceito de Ordem e Progresso. A ideia era criar algo forte, conciso e atual. Acho que conseguimos”.

Não se pode esquecer, entretanto, que a máxima “*Ordem e Progresso*” expressa os ideais positivistas relacionados aos ideais republicanos e ao contexto da economia de mercado.

1.2.2 Política de Estado, política de governo e projetos de partidos

No campo das políticas educacionais o problema da efetividade em um regime democrático as ações remetem ao problema da sua continuidade, que somente pode ser compreendido quando analisamos a questão das gestões de governo. Assim sendo, é necessário diferenciar política de Estado, política de governo e sua relação com os projetos dos partidos políticos.

Os governos são representados pelo *poder executivo* cujo objetivo é governar o povo, administrando os interesses públicos e cumprindo as ordenações legais e da Carta Magna, estabelecidas pelo poder legislativo e fiscalizadas pelo judiciário. Juntos, constituem os poderes do Estado. No Brasil, o poder executivo é representado pelo presidente da República em exercício, uma vez que somos um país presidencialista.

O poder executivo, no regime federativo é estabelecido em diversas instâncias: poder executivo Federal, representado pelo presidente e vice-presidente da República; poder executivo estadual, representado pelo governador e vice-governador de cada Estado e o poder executivo municipal, representado pelo prefeito e vice-prefeito. Cada uma das unidades da federação realiza suas políticas

a partir de um grupo de colaboradores (ministros e secretários), que são indicados pelo mandatário.

Para assumir tais cargos, todos esses representantes legais da população são eleitos pelo voto direto, em eleições que acontecem periodicamente. Assim, ao se alternarem os gestores, percebe-se que, dependendo dos interesses conjunturais dos partidos políticos advém uma relação conflitante entre políticas de Estado e políticas de governo. De todo modo, ocorre sempre uma “*mudança de cadeiras*”, ou seja, as “[...] secretarias ganham novas configurações a cada gestão” (SOUZA, 2002, p. 223).

No que concerne às ações locais, de âmbito governamental municipal, estas se configuram, na sua maioria, como políticas de governo e não como políticas de Estado (FONSECA, 2008). Deste modo, cada governo eleito tem a prerrogativa de abandonar um programa em curso ou remodelá-lo, conforme interesses do partido e seus aliados, em que “os governos não modificam suas ações para a criação de políticas públicas que teriam continuidade definitiva” (SOUZA, 2002, p. 224). Adriana Medeiros Farias, ao discorrer acerca das políticas para a EJA, conclui que estas:

[...] se restringem às políticas de governo, distantes de consolidar uma política de Estado; portanto, permanecem subalternas aos interesses do capital, na condução política de cada governante e aos interesses da equipe de governo, dos técnicos, dos intelectuais e dos setores hegemônicos executores e/ou assessores da política pública (2012, p. 13).

Para além dos interesses pessoais e partidários, Wagner Roberto do Amaral, coordenador do PPA de 2004 a 2010, expõe que se faz necessário:

[...] criar uma articulação da EJA como política pública, é essa relação entre alfabetização, a EJA Fase I, a EJA Fase II e [Ensino] Médio reunindo permanentemente os gestores, se isto não acontece é muito difícil, e quem tem esse papel é o MEC no território nacional reunindo gestores estaduais e de alguns municípios que sejam as capitais, [os] maiores municípios, que é reunir, qualificar, capacitar, e quem tem essa tarefa é o Estado (2017).

No caso do governo do Paraná o responsável, segundo Amaral (2017) “é o governo do Estado, é o DEJA [Departamento de Educação de Jovens e Adultos], é a SEED [Secretaria de Estado da Educação]”, pois “se isso não acontecer com frequência, com certeza a desresponsabilização ocorre”. Esta desresponsabilização ocorre não só nos estados, mas também, nos municípios e no Distrito Federal, assim como em âmbito nacional, no governo federal.

Neste panorama, Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda reafirma que a modalidade EJA, inclusa na Educação Básica por força da reformulação da LDB/1996, ainda não se constituiu como modalidade permanente da educação estando assim “[...] à mercê de políticas públicas de governos que adotam seus programas de alfabetização durante suas gestões, sob o risco quase certo da não continuidade nos governos subsequentes” (SEPÚLVEDA, 2009, p. 12). Consequentemente, está em situação de constante fragilidade, ocupando assim, um espaço marginal e secundário, conforme análise de Correia (2009). Desta forma,

No que diz respeito à conscientização, é certamente importante alcançar os líderes mundiais, uma vez que, sem sua vontade política, pouco pode ser alcançado. Afinal a responsabilidade estatal pela educação básica não está confinada apenas à escola primária. Os governos são os principais atores responsáveis pela alfabetização [...] (MATSUURA, in UNESCO, 2003, p. 11-12).

O que se torna, segundo depoimento de Amaral, “um nó, que precisamos resolver com os municípios e com recursos e ao mesmo tempo com vontade política” (2017). Para Zanetti, durante a sua estada no MEC, e segundo esta gestora:

[...] o meu desejo era que o Programa Brasil Alfabetizado acabasse, na medida em que os Estados e municípios assumissem a elevação da escolaridade dos jovens e adultos. Aí, a alfabetização – como parte da elevação da escolaridade do processo formal de oferta [e] parte da política financiada pelo FUNDEB, [...] marcada com financiamento que ultrapassa os governos, independente do governo – tem uma matrícula que se vincula a um custo aluno ano definido pelo FUNDEB (não irei entrar no mérito se esse valor é suficiente ou não) (ZANETTI, 2017).

Em entrevista, Maria Cristina Rigon (2017), chefe do DEJA entre 2012-2013 na SEED/PR, definiu como uma das principais dificuldades enfrentadas na implementação do PPA, na sua gestão, o fato de prevalecer a “vontade política acima dos interesses e necessidades da população”.

Para Gramsci, existe a grande política – alta política, questões ligadas ao Estado – e a pequena política – política do dia a dia, questões parciais e cotidianas. A EJA se caracteriza como uma pequena política, que deveria, entretanto, “necessariamente tornar-se questão de grande política, de reorganização radical do Estado” (GRAMSCI, 2000, p. 22).

No que diz respeito à alfabetização de adultos, inserida na modalidade EJA, Torres reforça que:

La alfabetización necesita constituirse como una política de Estado e inscribirse en un proyecto nacional de desarrollo. Garantizando la calidad y la sustentabilidad de la alfabetización mediante la articulación del Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional (TORRES, 2009, p. 80).

Haddad relata que a superação do analfabetismo ou a sua redução está “na vontade política de governos e lideranças” (2009b, p. 9). Para tanto, existe a necessidade de diálogo entre as partes envolvidas, uma vez que “dessas negociações, poderão se originar políticas públicas consistentes e não meramente programas de curta duração, que pouco contribuem para a modificação da situação social” (SOUZA, 2002, p. 222). Desta forma, há que se reforçar a importância de políticas de Estado em território nacional, em função das:

[...] dimensões do Brasil e [do] desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e consequentemente educacionais, indicam que [a articulação entre os diferentes entes federativos] demanda políticas de Estado (OLIVEIRA ANDRADE, 2011, p. 335).

Para compreender a diferença entre as possibilidades de superação do analfabetismo, pode-se comparar o caso brasileiro com o cubano e o venezuelano. Amaral reforça que o modelo adotado:

Pelos estados brasileiros é republicano, é federalizado, então os Estados e municípios tem autonomia, quer dizer, a não ser que se implante uma ditadura em que suprima a constituição [...] e assim a tarefa é pactuar isso no território brasileiro (2017).

Um pacto nacional é de difícil realização em um sistema descentralizado. Cuba, em um sistema nacional centralizado, superou o fenômeno do analfabetismo a partir de uma *Campanha Nacional de Alfabetização* em 1961 e, nos anos seguintes, promoveu um processo de escolarização que chegou a 2003 com um plano de universalização da educação superior, para integrar todos os jovens de 18 a 25 anos na universidade (TROJAN, 2008). Já no caso venezuelano, ainda que tenha adotado uma política nacional para tratar da alfabetização e escolarização

básica para toda a população excluída e que tenha proclamado a universalização da alfabetização em 2005:

[...] a Venezuela tem uma situação muito particular, eu estive lá, estive em Cuba, participei de seminários, produzi uma reflexão sobre isso no interior da SEED, e é um modelo muito complicado, a minha avaliação inclusive é que a Venezuela era fundamental que fosse feita uma avaliação dessas experiências porque os modelos que eles tinham de alfabetização também eram insuficientes [...] (AMARAL, 2017).

Para Dudeque (2017) também se faz necessária uma averiguação de como está atualmente o processo de alfabetização de adultos e a continuidade dos estudos por esses egressos nos países centralizados – como Cuba e Venezuela –, para averiguar se pedagogicamente funcionou e se os alunos saíram realmente alfabetizados, com um método homogêneo em contextos heterogêneos, pois o Brasil não se limita a um único método de alfabetização. Ainda que o modelo freireano seja tomado como referência, o país:

[...] não tem essa formação [do método] “Sim, eu posso!” A gente trabalha com outra perspectiva e que também é mais aplicável em todas as instâncias que a gente tem de turmas. [...] o MST, por exemplo, está num contexto mais específico. O Paraná tem diferentes contextos e nem sempre [o método] pode ser adequado. [...] Além de ter essa centralização de oferta, precisa verificar qual é a continuidade [nesse modelo]. [Estas propostas] estão permitindo que esses egressos continuem? As pessoas estão dando sequência na escolarização? Porque não se pode imaginar que só uma alfabetização é suficiente para o sujeito (DUDEQUE, 2017).

As considerações de Amaral e Dudeque demonstram que a questão não é simples, pois depende da articulação entre os entes federados que compõem a federação. Para conseguir esta coesão, a Venezuela adotou o modelo de centralização das políticas sociais em seu território. No Brasil esta solução não tem sido possível, dada à descentralização e a autonomia conferida aos entes federados, a partir das Reformas de Estado implantadas na América Latina e no Caribe, nos anos 1990 (CASASSUS, 2001).

Neste contexto, Cunha (2009) explica que as políticas de governo geram um processo de descontinuidade nas políticas educacionais a cada troca de governo, denominado de política zigue-zague, para o qual aponta três causas: o eleitorismo, o voluntarismo político e o experimentalismo pedagógico.

Finalizando as reflexões acerca deste jogo político²¹, pode-se afirmar que, predominantemente, o mesmo se apresenta como “arranjos governamentais, que podem oscilar de acordo com as posições políticas assumidas, as composições partidárias e outros fatores intervenientes dessas relações” (OLIVEIRA ANDRADE, 2011, p. 335), uma vez que:

[...] a classe dirigente tradicional, que tem numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados (GRAMSCI, 2000, p. 61).

Torres alerta o quanto uma política de Estado remete a real preocupação com a satisfação das necessidades da população e com o cumprimento dos princípios de justiça social, apresentando assim um olhar inclusivo que:

[...] reflete parâmetros mais participativos e democráticos de relação e gestão da política educativa, do nível global ao local – da capacidade à vontade, da capacitação à mobilização – e torna-se essencial para o desenvolvimento de uma vontade política endógena e autêntica, indispensável para converter planos em ações efetivas (TORRES, 2001, p. 74).

Discutindo ainda acerca das políticas públicas, Oliveira Andrade traz para este debate o entendimento de que as políticas de Estado:

[...] são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA ANDRADE, 2011, p. 329).

A política de Estado está comprometida com um consenso estabelecido e tem como intenção representar a vontade coletiva do grupo privilegiado legalmente no sentido de reduzir as desigualdades e promover certo equilíbrio social, com vistas à constituição de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Uma política de governo, na maioria das vezes, reflete o desejo de um grupo particular que se encontra à frente de uma determinada gestão, que possui uma duração

²¹ Consultar o capítulo 5, escrito por Luiz Antonio Cunha intitulado “*As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalização*” (p. 121-139), o qual se encontra no livro “*Crise da Escola e Políticas Educativas*” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009).

determinada, a qual representa um dado momento histórico e se apresenta num contexto específico. De tal modo, no campo das políticas públicas:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas [...] (OLIVEIRA ANDRADE, 2011, p. 329).

No Brasil, a elaboração, discussão e implementação das políticas sociais dentro da ação dos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, enquanto micro espaço consolidado de representação do poder Executivo, observa-se a predominância das políticas de governo, traduzidas pelo *zigue-zague* indicado por Cunha (2009). Assim, para assegurar o efetivo sucesso de uma política pública, após a sua implementação, deve ocorrer:

[...] a consolidação de uma política pública de Estado que supere o modelo de programas e de projetos de governo no âmbito da alfabetização de jovens e adultos [e que] demanda, portanto, efetiva avaliação do modelo, entre os envolvidos (BRASIL, 2009d, p. 42).

Deste modo, além dos movimentos organizados, também cabe à escola, enquanto instituição problematizadora da sociedade, não somente repassar os conhecidos elaborados historicamente, mas questionar “os objetivos de políticas públicas que retratam projetos de governo e não projetos de sociedade” (SCHLESENER, 2016, p. 58). Pois, as políticas podem ou não ter sequência no governo que sucede o anterior, uma vez que respondem mais aos anseios e desejos de um determinado grupo que se encontra no poder, do que realmente as reais necessidades da população. Schlesener (2010) tomando como referência às ideias de Grasmci ressalta que tais práticas se estendem a todas as instâncias de governo,

[...] de modo que o executivo, após eleito [assume] uma atitude independente e forte, e o legislativo, esquecendo-se dos programas partidários, [defende] interesses de classes regionais, privilégios de grupos e prestígio pessoal, numa atitude clientelista de homens que [barganham] para manter o poder (SCHLESENER, 2010, p. 20-21).

Em 2001, durante o governo de FHC, o programa de alfabetização de adultos se intitulava *Programa Alfabetização Solidária*²² (PAS). Lançado em 1997, este programa esteve ligado ao governo federal até junho de 2002. Tal programa se consolidou como uma:

[...] política de governo para enfrentar um dos mais sérios problemas deste país – altos índices de analfabetismo – por meio de uma organização não governamental (ONG) gerida pela primeira-dama à época, a antropóloga Ruth Cardoso (OLIVEIRA ANDRADE, 2011, p. 327).

Desta forma, ocorre que:

Ao final do governo FHC, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (OLIVEIRA ANDRADE, 2011, p. 327).

No ano de 2003²³, assume um novo governo, de um partido de oposição a FHC, que encerra o PAS e implementa o PBA como programa de governo. Este programa traz novamente a EJA, segundo Haddad e Di Pierro ([200-]), para o centro das responsabilidades do Estado, uma vez que no PAS o governo transferia a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, remetendo a EJA para a esfera da filantropia (HADDAD, 2008; HADDAD e DI PIERRO, [200-]). Desde a década anterior, no contexto das reformas neoliberais, José de Souza Martins ressalta que o Estado abre mão de grande parte das suas responsabilidades para a sociedade civil resolver seus próprios problemas (1997, p. 36-37). Assim, diferentemente do PAS, o PBA toma para si:

[...] a responsabilidade política e constitucional de conduzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade [...] Nesta perspectiva republicana e democrática, a alfabetização de jovens e adultos deixou de ser vista como uma ação periférica e compensatória, e

²² Este programa de alfabetização de adultos está bem detalhado no artigo intitulado “A *terceirização na execução de políticas de alfabetização de adultos: sobre escolas, igrejas e associações comunitárias*” de Gladys Beatriz Barreyro, disponível em: <<http://www.jpe.ufpr.br/n2.pdf>>.

²³ De janeiro de 2003 a janeiro de 2011, o país esteve sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2011 a Sr.^a Dilma Vana Rousseff passou a governar o país, sendo afastada da presidência entre 12 de maio a 31 de agosto de 2016 por conta da abertura de um processo de *impeachment*, durante esta data o país foi governado pelo vice-presidente Michel Temer, que em 31 de agosto de 2016, com o afastamento definitivo da presidenta, torna-se oficialmente presidente do Brasil.

passou a constituir-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos (BRASIL, 2011e, p. 06-07).

Assim, no campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos, os avanços mais recentes se deram a partir de 2003, com a implementação do *Programa Brasil Alfabetizado* no governo Lula, o qual consta “[...] como prioridade na agenda educacional do País” (BRASIL, 2011e, p. 6). Até os dias atuais este se mantém como o programa oficial do governo nesta área.

Independente dos governos – cujas perspectivas, ideias e ideais sejam de direita ou de esquerda – que estiveram à frente do país, percebe-se que a lógica do mercado e do capital sempre se fez presente nas ações educacionais. Assim, a escola acabou por seguir historicamente os seus ditames, tendo que se adequar às necessidades globais do mercado de trabalho. Desta forma:

Reformas no ensino, acordos internacionais, criação de leis e implementações de programas educacionais são momentos em que pode-se perceber a relação entre as políticas educacionais e os seus determinantes sociais. Essa relação foi responsável pela dualidade do ensino no Brasil, um dos grandes contributos para o aumento da cisão existente entre as classes oprimida e opressora (WALDOW, 2014, p. 16).

Consequentemente, a escola fica refém das reformas de Estado. Mas o que as reformas empreendidas na década de 1990 propuseram? No próximo subitem, a Reforma de 1990 será discutida a luz das questões educacionais brasileiras.

1.3 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS PARA EJA

Refletir acerca das políticas educacionais requer um projeto político de nação, que tenha como princípio norteador o interesse coletivo da maioria da população. No contexto de um Estado de cunho neoliberal não se realizam tais anseios, uma vez que o mesmo se subordina aos ajustes do mercado financeiro, conforme indica Chauí:

[...] afirmar a cultura [e a educação] como um direito é opor-se à política neoliberal que abandona a garantia dos direitos, transformando-os em serviços vendidos e comprados no mercado e, portanto, em privilégios de classe (2006, p. 138).

Para compreender o impacto das reformas dos anos 1990 nas políticas da EJA, é necessário retomar o processo e a ideologia que a sustentou e ainda sustenta, o neoliberalismo.

1.3.1 Neoliberalismo e Reforma do Estado

Infelizmente, “O neoliberalismo representa um tipo de sociedade em que prima o poder do dinheiro, em que tudo tem preço, tudo se vende, tudo se compra, tudo é transformado em mercadoria” (SADER, 2013, p. 143).

O modelo liberal, denominado nesta nova conjuntura de neoliberalismo se constituiu pela ressignificação dos princípios liberais clássicos. Tais princípios são: liberdade (de ir e vir); individualismo; igualdade (jurídica); naturalização das leis econômicas e o livre mercado. Na proposta do neoliberalismo, colocam-se as seguintes diferenças: ressignificação econômica dos princípios liberais clássicos. A liberdade passa a ser do mercado; o individualismo refere-se ao empreendedorismo e à alteridade; e a igualdade é substituída pela equidade (GENTILI, 1996; MORAES, 1997). Os objetivos do neoliberalismo se consagram como uma crítica que tem como propósito dismantelar o Estado de Bem Estar Social; limitando o poder político por meio da lei e reduzindo a presença do Estado na economia.

Assim o neoliberalismo

[...] nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar (ANDERSEN, 1998, p. 9).

De acordo com Carlos Alberto Torres “os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre-comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (2011, p. 107), fundamentando as reformas empreendidas nos campos político, econômico e social.

Destarte, segundo Schlesener (2016), o neoliberalismo caracterizou uma nova política econômica, cuja finalidade era superar a crise dos anos 1970, quando medidas adotadas pela Inglaterra e pelos Estados Unidos se estenderiam para todo o restante do mundo, sugere que:

[...] o mercado se libere de toda regulamentação vinda do Estado, esse, por sua vez, deve instaurar um processo de reformas que incluam medidas fiscais de controle da dívida pública e de investimento econômico, reduzindo impostos sobre altos rendimentos e a grande propriedade, crie medidas que possibilitem privatizar empresas estatais voltadas a atividades infraestruturais e de segurança (como energia, exploração de recursos naturais não renováveis), bem como serviços sociais públicos (saúde, educação, previdência), transferindo responsabilidades sociais para o setor privado (SCHLESENER, 2016, p. 40).

Os países da América Latina e do Caribe, com a finalidade de encontrar uma saída para o problema da estabilização da economia decorrente da crise econômica, adotaram o modelo neoliberal, que se configura atualmente como um modelo hegemônico, isto é:

[...] uma forma de dominação de classe adequada às relações econômicas, sociais e ideológicas contemporâneas. Se bem ele nasce de uma crítica, antes do mais econômica, ao Estado de bem-estar, em seguida foi constituído um corpo doutrinário que desemboca num modelo de relações entre classes, em valores ideológicos e num determinado modelo de Estado (SADER, 1998, p. 146).

A classe trabalhadora, com a adoção das medidas descritas, foi o grupo social que mais sofreu e ainda sofre com as novas medidas governamentais²⁴ em território brasileiro, tais como as mudanças no regime do trabalho, no aprofundamento das desigualdades sociais, que se refletem em todos os campos sociais. No tocante à educação, fica evidente que os trabalhadores têm uma dificuldade maior para manter o seu trabalho e garantir a sua sobrevivência. Desta forma, tende a priorizar o trabalho em detrimento de seus estudos.

A Reforma do Estado²⁵ ocorrida no final dos anos de 1990 abrangeu todos os países da América Latina e do Caribe, e deu-se de forma semelhante entre os mesmos, ainda que as consequências e os resultados sejam distintos. O padrão seguido foi o de descentralização, principal ferramenta do Banco Mundial para as reformas propostas, além da privatização e da flexibilização, como solução para os problemas de qualidade do ensino, uma vez que a preocupação deste organismo internacional é com o retorno financeiro, e trata como “*cliente*” quem toma de

²⁴ Projeto de Lei da Câmara nº 38 de 2017 – Reforma Trabalhista.

²⁵ Ver a esse respeito: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos e Sergio Haddad (2002); Nora Krawczyk e Luiz Eduardo Wanderley (2003); Ângelo Ricardo de Souza (2003); Dalila Oliveira Andrade (2003); Antonio Cabral Neto et al., Antonio Teodoro (2008); Nora Krawczyk e Vera Lucia Vieira (2010) entre outros autores.

empréstimo financeiro, tal reforma tem caráter impositivo de modelos, dentro da lógica capitalista e mercadológica.

O que se pode avaliar, de início, é que tal reforma, no que tange às políticas educacionais, tornou-se subordinada aos organismos multilaterais internacionais – Banco Mundial²⁶, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal dependência está ligada ao processo de globalização da economia e ao neoliberalismo, fenômenos ocorridos após a década de 1970 e 1980, que acabaram por influenciar os campos político, econômico e social em âmbito mundial. Os impactos sofridos foram sentidos em todas as áreas e afetaram principalmente a população trabalhadora, principalmente na América Latina e no Caribe.

Os processos de globalização e o neoliberalismo têm como carro-chefe a economia de mercado, ou seja, um processo de produção, distribuição e consumo de bens e serviços, que necessitam um contingente populacional para que possa produzir e depois consumir, de acordo com o ajuste do modelo capitalista que se configurou em uma reforma de Estado.

Segundo Casassus (2001, p. 28), no que se refere a esta reforma: “[...] é interessante destacar o dinamismo do setor e recordar que tem sido o setor da educação que tem operado como ponta de lança da reforma do Estado”.

Entre outras coisas, focou na gestão da escola (descentralização da administração), com a finalidade de reduzir custos e transferir responsabilidades do poder central para as instâncias menores. Ainda que as mudanças pretendidas, segundo Krawczyk e Vieira, não “estivessem vinculadas a uma reflexão pedagógica” (2010, p. 16), articulavam-se ao processo econômico, tendo em vista a preparação dos trabalhadores pela escola, segundo as necessidades do capital. Neste contexto, a dupla ação do Estado no espaço escolar, enquanto promotora da justiça social, bem como da formação para o trabalho se realiza de forma contraditória, na medida em que garante pela legislação o direito à educação, mas este se efetiva atendendo as exigências do mercado, uma vez que o neoliberalismo,

²⁶ Consultar o documento “*Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*” de 1996, disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>.

[...] só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: escola pública (GENTILI, 1995, p. 216, *itálicos no original*).

De todo modo, constata-se que no Brasil, o neoliberalismo promoveu de forma negativa, dois fenômenos:

[...] a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho. A desregulamentação liberou os capitais dos seus entraves e eles buscaram no setor financeiro, maciçamente, as melhores formas de maximização dos lucros. Os investimentos especulativos se tornaram muito mais atraentes do que os produtivos, gerando uma brutal transferência de renda de uma esfera para a outra. O Estado se tornou refém do capital financeiro, com a multiplicação do déficit público e seu endividamento (SADER, 2013, p. 138).

Ocorreu então que:

As relações de trabalho foram submetidas a processos de informalização, que na realidade significaram sua precarização, com a expropriação de direitos essenciais dos trabalhadores - a começar pelo contrato formal de trabalho -, fazendo com que deixassem de ser cidadãos do ponto de vista social, isto é, deixassem de ser sujeitos de seus direitos. A maior parte dos trabalhadores se manteve na condição da exclusão social (SADER, 2013, p. 138).

Para a população excluída socialmente dos seus direitos básicos, a qual busca na EJA uma perspectiva de mudança no trabalho por meio do regresso à escola, e que necessita concomitantemente trabalhar e estudar, tais relações tornam-se difíceis.

Casassus foi quem apresentou um primeiro balanço do que foi empreendido pelas reformas após uma década da sua proposição, avaliando que nesta conjuntura:

As mudanças ocorridas são importantes e serviram para mostrar a complexidade com que ocorreram as mudanças na educação. Depois de dez anos, as mudanças também assimiladas pela população e parecem naturais (CASASSUS, 2001, p. 28).

Rivas, ao discutir a descentralização educacional, conceitua centralização como todo tipo de gestão formal no qual as decisões públicas e administrativas são tomadas para todo o país pelo centro de decisões e isto trata “sobre financiamento; contratação de pessoal; administração e elaboração de planos e programas de

estudo; supervisão e demais normas que regem a marcha do sistema” (RIVAS, 1991, p. 20).

Assim, a descentralização consiste “[...] *simplemente en asignar la responsabilidad de la educación a una institución o nivel de gobierno diferente del gobierno central. La autonomía institucional se puede fomentar por medios administrativos y financieros*” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 141).

1.3.2. Reforma do Estado dos anos 1990

O final do século XX, a partir do processo de globalização iniciado na segunda metade deste mesmo século, foi marcado por mudanças estruturais no campo econômico, as quais estão relacionadas ao processo de reestruturação do capital nesse período, o que culminou com as reformas de Estado. Neste contexto os objetivos das políticas educacionais eram de “organizar a educação básica, de caráter geral e formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também acumulava a função de disciplinar a pobreza” (OLIVEIRA ANDRADE, 2009, p. 18).

Para ajustar-se às necessidades da economia, o que ocorreu foi um esvaziamento da ação do Estado (redução dos gastos públicos), atingindo as políticas sociais e, conseqüentemente, as políticas educacionais, propondo para a escola um modelo de competitividade (LAUGLO, 1997). No Brasil, mesmo após viver um processo de redemocratização após a ditadura militar dos anos 1960-1970 que já havia reduzido os recursos do governo federal para a educação pública e criado mecanismos indiretos de financiamento da educação privada²⁷ (CARVALHO, 2012), as medidas neoliberais que começaram a serem implantadas institucionalizaram o Estado Mínimo (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Desta forma, o Brasil submeteu-se ao processo das reformas neoliberais:

[...] a reforma do Estado e a implementação de políticas econômicas e educacionais de *ajuste*, desde a década de 1990, buscaram modernizar o país, tendo em vista criar as condições de sua inserção na globalização econômica [...] (OLIVEIRA FERREIRA, 2009, p. 242, *itálico do autor*).

²⁷ Salário educação e o Credito Educativo.

Oliveira Ferreira traz um panorama da situação a partir do governo FHC, ainda que a reforma tenha tido início no governo de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992)²⁸ ao anunciar a privatização do patrimônio público como forma de redução dos gastos públicos. Assim, o campo das reformas e das políticas educacionais que foram implementadas durante o governo de FHC (1995-2002):

[...] objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica por meio da flexibilização das relações capital-trabalho, da elevação do tempo de escolarização da força de trabalho, a partir da ênfase no ensino fundamental, do apoio ao processo de acumulação, legitimação do sistema, garantia da ordem e controle social e implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência, eficiência e produtividade (OLIVEIRA FERREIRA, 2009, p. 242).

Desta forma, a globalização e o neoliberalismo cadenciaram a nova ordem mundial, objetivada nas reformas empreendidas pelos Estados nacionais. No governo FHC, as reformas no âmbito educacional²⁹ são geridas pela descentralização, pelo controle centralizado e pela privatização, cujo objetivo era diminuir o “*custo Brasil*”, privatizar empresas estatais e regular os serviços sociais, de forma que:

[...] passaram a focalizar uma parte da população “em risco social” e, no da educação, o critério foi o cumprimento da formação básica para a população de 7 a 14 anos (entendida como o domínio da leitura, escrita e primeiros números) como necessidade para uma colocação no mercado de trabalho (FERREIRA, 2009, p. 256-257).

Desta maneira, verificou-se que a reforma do Estado brasileiro, que redefiniu o papel do Estado, que deixou de ser o responsável pelo desenvolvimento econômico e social no campo da produção de bens e serviços, para se fortalecer como promotor e regulador desse desenvolvimento estiveram fortemente vinculados aos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de FHC (1994-2002), em que segundo Carnoy e Castro (1997) ocorreu um processo de: administração pública de caráter gerencial; descentralização do poder; adoção de modelos locais e diferenciados, adequados às demandas segmentadas dos nichos de mercado; privatização de empresas estatais; regulação do desenvolvimento econômico;

²⁸ Collor renunciou à presidência da República em 29.12.1992, antes de ser condenado pelo Senado por crime de responsabilidade, seu sucessor foi Itamar Franco (29/12/1992 a 01/01/1995).

²⁹ Ver o Documento “*Mãos à obra, Brasil proposta de governo*” de FHC em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>>.

administração/controle de resultados; diminuição dos gastos públicos; flexibilização; e abertura do mercado a investidores transnacionais. Assim, neste contexto, Carvalho observa, portanto:

- a) O recuo do estado na provisão direta dos serviços
- b) A ampliação das responsabilidades pelas comunidades locais ou de terceiros [...] na prestação de serviços públicos;
- c) A vinculação às contingências imediatas, às motivações específicas e à racionalidade do mercado;
- d) A desregulamentação e o abandono das normas jurídicas, administrativas e organizacionais tradicionais, cujas bases eram os princípios universais, coletivos e públicos, e sua substituição por normas mais flexíveis, coerentes com os interesses individuais;
- e) A influência da lógica de mercado na administração da educação; a ampliação da atuação de agentes privados em espaços antes considerados exclusivamente públicos;
- f) O comprometimento dos direitos sociais adquiridos e a precarização dos serviços prestados;
- g) A (des)construção dos sistemas submetidos a valores nacionais e modelos pedagógicos unificados [...]; e
- h) A adoção de modelos locais e diferenciados adequados às demandas segmentadas dos nichos de mercado (CARVALHO, 2012, p. 293).

Propostas estas que defendem a lógica neoliberal, adotando o modelo empresarial onde o sujeito é visto como cidadão-cliente, seguindo o interesse do mercado. Segundo Frigotto, as reformas do governo FHC:

[...] aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras, Veltmeyer, 2001³⁰), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores [...] o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

A educação, nestas condições, serve a um tipo de interesse que visa o:

[...] desempenho do mercado e a sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 104).

Neste contexto existe uma transferência de responsabilidades

³⁰ PETRAS, James. VELTMEYER, Henry. Brasil de Cardoso: a desapropriação do país. Petrópolis: Vozes, 2001. Segundo Frigotto e Ciavatta “a análise mais abrangente e contundente [dos autores no referido livro] é a de que o governo de FHC governou para ‘tornar o Brasil seguro para o capital’” (2003, p. 103-104).

[...] da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998, p. 19).

Assim no que tange a educação, a reforma propôs conforme Carnoy e Castro (1997): reduzir custos do governo nacional (descentralização política) com a educação; produzir uma política voltada à organização de uma forma mais eficaz do aproveitamento escolar, com a produção do capital humano (com vistas à concorrência); e diminuir a desigualdade na distribuição da qualidade do ensino (educação voltada à equidade).

No que diz respeito à qualidade de ensino, é questionável o baixo desempenho educacional da grande maioria dos educandos da Educação Básica, mediante os Exames Nacionais de Larga Escala: Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este sistema de avaliação foi criado a partir da necessidade de controle centralizado dos resultados, segundo os padrões internacionais estabelecidos³¹, a partir das políticas de descentralização, iniciadas nos anos 1990. Entretanto, “[...] o binômio pretendido, equidade com qualidade, comum em todos os discursos legitimadores da reforma, não se concretizou em nenhum dos países da região” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 16-17).

1.3.3 Políticas para EJA após as Reformas de 1990

O período após as Reformas dos anos 1990 foi um período turbulento no Brasil que “passou, em poucas décadas, por uma ditadura militar – 21 anos – e por governos neoliberais –12 anos” (SADER, 2013, p. 141), que não poupou o setor econômico e o político. Consequentemente, o campo social sofreu grandes golpes e com isso, a população pobre, já excluída socialmente, foi ainda a mais atingida, uma vez que nesse período “a desigualdade se intensificou, a concentração de renda e a exclusão social aumentaram” (SADER, 2013, p. 141). Assim,

³¹ Ver Metas de Educação para Todos da UNESCO e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A década que teve fim em 2002 combinou várias formas de retrocesso. Entre elas, a prioridade do ajuste fiscal, as correspondentes quebras da economia e as cartas de intenção do FMI, que desembocaram na profunda e prolongada recessão que o governo Lula herdou. Na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a tônica. Já a política foi reduzida a complemento da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos. Na cultura, o Estado renunciou ao seu fomento e promoveu a mercantilização (SADER, 2013, p. 08).

Mas, esse mesmo autor ressalta que “O Brasil mudou – e mudou para melhor – nesses dez anos” (SADER, 2013, p. 08). Tal fato é inegável tendo em vista o avanço ocorrido, principalmente no campo das políticas sociais, a partir do governo Lula e Dilma, os mesmos “podem ser caracterizados como pós-neoliberais, pelos elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal – de Collor, Itamar e FHC” (SADER, 2013, p. 138). No que tange à educação, houve progressos significativos, entre os quais citamos medidas e ações que constituem como importantes avanços:

- Ampliação de número de universidades no país;
- Criação de programas como o PROUNI por meio da Lei 11.096/2005;
- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pelo Decreto nº 6.096/2007;
- Políticas de promoção da igualdade no ensino superior por meio da Lei 12.711/2012;
- Valorização dos profissionais da educação com a criação do FUNDEB por meio da EC nº 53/2006;
- Implantação do Piso Salarial Profissional Nacional por meio da lei 11.738/2008;
- EC nº 59/2009 que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para as pessoas de quatro a dezessete anos e a gratuidade para aqueles que não a tiveram em idade adequada;
- Lei nº 11.114/2005 que torna obrigatório o ensino fundamental a partir dos seis anos de idade;
- Lei nº 11.274/2006 que amplia a obrigatoriedade do ensino fundamental com duração de nove anos;
- Instituição do PDE em 24 de abril de 2007;

- Aprovação/atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica (DCN);
- Projovem criado pela Lei 11.129/2005;
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – Decreto nº 6.755/2009; e
- Profuncionário – Decreto nº 7.415/2010.

Algumas destas ações se constituem como respostas às políticas de contenção de FHC. Mas, cabe ressaltar que muitos obstáculos não foram superados e muitos estão em perigo de retrocesso³², porém é necessário reafirmar que:

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e a democratização do acesso à educação superior (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 254).

Para a EJA, neste período de transição, as perspectivas do modelo federativo republicano adotado pelo país, aliado às consequências das reformas dos anos 1990, trouxeram várias inquietações para esta área, pois a União como ente indutor de políticas sociais, age a partir de uma ação centralizadora, mas descentraliza as ações governamentais, que ficam a cargo dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O regime de colaboração se encontra prescrito no Artigo 211 da CF/1988, em que se lê: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), que pressupõe autonomia aos entes federados. Do “*sistema binário*”, instituído na Constituição de 1946, que organizava a educação em sistemas federal e estaduais, passamos para um “*sistema ternário*”³³ (ARAUJO, 2005), a partir da CF/1988. Para Arretche (2010), tal composição faz com que o sistema federativo brasileiro se apresente como um dos mais descentralizados do contexto mundial.

O que percebemos no tocante à questão do federalismo, segundo Tavares e Zander (2011, p. 114) é que “A prática tem sido de centralização de decisões e

³² Ver EC nº 95/2016 e a Lei 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio.

³³ Araujo vai chamar essa composição de tridimensional, “com o município sendo definido como terceiro ente federado, caso único entre as federações existentes” (2005, p. 308).

descentralização da manutenção e da responsabilidade pela execução”, tal concepção de gestão foi explicada e fundamentada por Casassus (2001) e Cury (2002a, p. 196). Tavares e Zander (2011) alertam que, quanto maior for a descentralização, maiores são as possibilidades de se apresentarem aumento das desigualdades que, segundo Oliveira e Sousa ocorrem em decorrência da:

[...] assimetria entre as condições econômicas dos entes federados e a distribuição de competências previstas constitucionalmente, que indica o que cabe a cada um realizar no tocante ao provimento da educação para a população, resultando em diferentes condições de oferta (2010, p. 13).

No que tange à questão de deslocamento dos alfabetizadores e coordenadores voluntários do PPA, Zanetti (2017) se reporta à questão da dimensão territorial do Brasil num modelo descentralizado e o quanto este pode acarretar problemas em função da distância a ser percorrida pelo educador para receber a bolsa auxílio, por exemplo:

[...] numa reunião com o pessoal dos estados do norte sobre o pagamento das bolsas de alfabetizadores e coordenadores locais, uma pessoa do Amazonas disse: “Olha professora, nós não temos como receber, os nossos alfabetizadores não têm como receber”. [Porque] em determinados municípios, [o local] mais perto que tem Caixa Econômica leva 15 dias para ir e 15 dias para voltar de barco; são 30 dias que o alfabetizador fica fora para ir buscar o cartão, porque na regra que tinha estabelecido com a Caixa Econômica era assim: o primeiro pagamento tem que ser na boca do caixa para retirar o cartão, depois pode ser na lotérica (ZANETTI, 2017).

Para tanto, as responsabilidades previstas devem manter um equilíbrio com os recursos distribuídos, uma vez que o financiamento é a execução da política, a qual requer “soluções tão mais complexas quanto maiores forem as disparidades regionais e sociais” (REZENDE, 2011, p. 71). Durante a história do federalismo brasileiro, segundo Rezende, percebe-se a dificuldade de se implementar um modelo de federalismo fiscal que obtenha este equilíbrio.

Rezende (2011), afirma que não existe um sistema de federalismo fiscal brasileiro. A educação como um todo sofre com este regime e não tem sido diferente com modalidade da EJA, conforme Di Pierro constatou entre os anos de 1985 a 1999:

[...] o financiamento público da educação de jovens e adultos manteve-se contido em patamares irrisórios, sempre inferiores a 1% da despesa total com educação e cultura realizada pelas três esferas de governo. [...] o

investimento realizado na educação de jovens e adultos é aproximadamente nove vezes menor que aquele realizado no ensino básico regular. [...] a vigência de novos instrumentos jurídicos e políticos elaborados no processo de redemocratização das instituições brasileiras não afetou a posição relativa da educação de jovens e adultos no gasto educacional [...] [que] permaneceu como área não prioritária de investimento público [...] o mecanismo utilizado pelo governo federal para cumprir sua função supletiva e redistributiva no financiamento da educação de jovens e adultos - as transferências negociadas aos estados e municípios mediadas pelo FNDE - mostra-se pouco eficiente e eficaz: [...] só podemos concluir que a escassez dos recursos públicos atribuídos às políticas de educação de jovens e adultos representa um limite objetivo e, por vezes, um obstáculo intransponível ao atendimento das demandas educacionais dessa parcela da população [...] (DI PIERRO, 2000, p. 14-16).

Mesmo após mais de uma década da denúncia da pesquisadora, o número de analfabetos absolutos no país pouco se alterou, o que se poderia constatar como a falta de eficiência da operação pública na superação do analfabetismo. Durante o governo FHC, o investimento proposto no PNE (1990-2000) era de 6% e o FUNDEF não contabilizava o número de matrículas da EJA no ensino fundamental. A criação do FUNDEB representou uma ampliação em relação ao fundo anterior, ainda que insuficiente, por:

[...] estabelecer e compreender o financiamento das três etapas constitutivas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essas duas medidas, promovidas a partir de alterações significativas na Constituição Federal, contaram com atuação decisiva do governo federal (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 256).

Assim, é fato constatado que os inúmeros problemas apresentados têm relação com a distribuição de recursos e de oferta de matrículas entre os entes federados da nação, característica marcante do federalismo brasileiro.

Já no que tange as recentes políticas para a EJA, nas últimas duas décadas, Gentili e Andrade destacam que no campo educacional, nas ações do governo Lula sempre houve intenções que foram colocadas em prática com os mais excluídos da sociedade, ou seja, “uma política educacional em busca da igualdade negada ao povo brasileiro” (2013, p. 253). Assim destacam que:

Os grandes méritos da ação governamental no campo educacional durante a última década devem ser interpretados a luz desse objetivo inspirador e promotor de iniciativas, programas e planos que se multiplicaram mudando a fisionomia da educação brasileira. Também a luz dessa grande meta é que se deve realizar um balanço do que aconteceu na política educativa desde o início do mandato do presidente Lula, tanto suas conquistas como seus limites (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 253).

Ainda que o número de analfabetos absolutos tenha diminuído de forma considerável nas últimas duas décadas, o fato de não tornar o país um território livre do analfabetismo se configura como um dos limites impostos às políticas educativas em curso e, neste caso, ao próprio PBA.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL

A politização não é a perspectiva do governo, nem dos profissionais da política: é a perspectiva dos interesses sociais e da comunidade política. Com ela, temos melhores condições de pensar a sociedade em que vivemos e de avaliar as chances que possuímos de construir um mundo melhor, com governos melhores inclusive, mas, sobretudo com pessoas melhores.

NOGUEIRA, 2002, p. 30.

Este capítulo propõe discutir a educação como direito do cidadão e dever do Estado e, para tanto, mantém um diálogo com os conceitos de democracia, cidadania e justiça social para tratar do direito à educação no Brasil, como este se apresenta e como se constituiu por meio dos documentos de base legal: a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Estatuto do Idoso (2003) e o Estatuto da Juventude (EJUVE/2013) (BRASIL, 1988, 1990, 1996b, 2003a, 2013)³⁴. Apesar de o direito à educação constar legalmente em todos os documentos citados, ainda têm cidadãos portadores desses direitos excluídos do processo educacional. Após introduzir o tema, analisando a relação entre Estado e democracia, situa-se o direito no contexto da globalização, a partir do problema da exclusão; para então discorrer sobre a educação e conceitos que se relacionam, a fim de estudar os sujeitos da EJA e a sua expectativa de direito.

2.1 ESTADO E DEMOCRACIA

Para responder à necessidade de representatividade, toma-se o conceito de democracia, que é uma forma de regime político baseado na soberania popular e no respeito aos direitos humanos. Essa definição agrega os conceitos de democracia política e democracia social. Bobbio (2007) descreve o desenvolvimento da democracia na passagem da esfera política para a esfera social. Na esfera política, o

³⁴ Este capítulo toma como base os fundamentos do direito à educação, já explorados na dissertação de mestrado defendida por este pesquisador em março de 2013, que tem como tema: *Estado, educação, justiça social e educação de jovens e adultos*. O mesmo, de forma aprofundada, se apresenta com outros elementos que fundamentam a discussão acerca do direito à educação em território brasileiro como uma das garantias para assegurar que os princípios de justiça social sejam efetivados junto à população excluída.

indivíduo é considerado cidadão e, ao passar para a esfera social, o indivíduo é considerado:

[...] na multiplicidade de seus status, por exemplo, de pai e de filho [...] em outras palavras na extensão das formas de poder ascendente, que até então havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande política [...] ao campo da sociedade civil em suas várias articulações, da escola à fábrica (BOBBIO, 2007, p. 156).

Benevides assinala que “democracia é o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social” (1996, p. 225).

Segundo Robert Dahl (1989) a democracia política é um fenômeno recente na América Latina e no Caribe, uma vez que as condições básicas para a existência de um regime democrático são atendidas por meio do sufrágio universal, que estabelece a condição de os cidadãos votarem ou serem votados e se candidatarem a cargos eletivos, que pressupõe um processo de eleições livres, liberdade de expressão e liberdade de associação. Para tanto, ser instruído é uma condição necessária, uma vez que:

Sem a instrução que esclarece os cidadãos, acerca de seus direitos, deveres e verdadeiros interesses, os votos são necessariamente cegos; e então o sufrágio universal, em lugar de ser a expressão da vontade de um povo livre, torna-se um instrumento do despotismo (BARNI, 1878, p. 3-4).

Já para Bobbio (1986, p. 54-55), a passagem da democracia política para a democracia social consiste “[...] na extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política [...] para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações [...]”. O autor sugere a escola como uma dessas articulações da sociedade civil, uma vez que este é local por excelência no qual a maior parte dos cidadãos passa uma parte de sua vida (BOBBIO, 1986; OLIVEIRA ANDRADE, 2009).

Para Benevides (1996), a democracia também deve ser entendida como liberdade para a participação na vida pública, incluindo valores do liberalismo e da democracia moderna, sejam as liberdades civis, a solidariedade e a igualdade, a alternância e a transparência nos poderes, o respeito à adversidade e à tolerância.

John Dewey (1936), em seus estudos, afirmava que uma sociedade democrática não requer apenas o governo da maioria, mas que todos os seus

membros tivessem a possibilidade de desenvolver a habilidade de pensar, participar na elaboração e na aplicação das políticas públicas e, conseqüentemente, poder julgar os resultados.

A democracia como um caminho, que pressupõe a constituição de uma sociedade mais justa e humana, tem seu início nos processos de formação escolar. Assim sendo, pode-se definir a educação como:

[...] *a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade*, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (BENEVIDES, 1996, p. 225, *itálicos do autor*).

Nesse contexto, a educação acaba por expressar a vontade de um determinado grupo social. Por exemplo, em uma sociedade capitalista, expressa os interesses do grupo detentor do capital político, econômico, social e cultural que se sobrepõe aos demais grupos. Neste sentido, nas palavras de Gramsci, “cultura é um privilégio. Escola é um privilégio. E não queremos que o seja” (1976, p. 100). Entretanto, ao mesmo tempo, essa relação de dominação traz, em seu bojo, a contradição entre adaptação e transformação, pois na educação também está presente a expressão de grupos que buscam a emancipação como resposta aos seus desejos de liberdade e cumprimento da justiça social (CURY, 2002b).

Assim, a importância política da educação está na sua função de socialização do conhecimento, ou seja, em que medida e para quem distribui o conhecimento produzido, histórica e socialmente. No contexto atual, em que a conquista da cidadania enfrenta novos desafios decorrentes de grandes transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, o direito à educação tem seu espaço garantido em lei (CURY, 2002b).

Hoje, não existe país que não expresse em seus textos legais o acesso dos seus cidadãos à educação básica como forma de garantia desse direito (BENEVIDES, 1998; CURY, 2002b; DUARTE, 2004, 2007). No que se refere à educação de adultos, a *Conferência Geral da UNESCO*, em 1976 aprovou a *Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos* que “consagrou o compromisso dos governos de promover a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional [...]” (UNESCO, 2010, p. 12).

Ao tratar da inserção do direito em lei, Chauí afirma que “uma vez tendo sido declarados, precisam ser reconhecidos e respeitados” (1989, p. 29) e que estes devem assegurar a igualdade entre todos os membros da sociedade. Desta forma, é necessário que o direito:

[...] seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências (CURY, 2002b, p. 246).

Ainda que, as pessoas não tenham consciência das implicações do direito declarado em lei, o mesmo autor revela a importância que “[...] declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a [ser] portadores de um direito importante [...]” (CURY, 2002b, p. 259). Desta forma, os textos legais e documentos de caráter internacional e nacional se constituem em instrumentos para a reivindicação da garantia de acesso à educação básica para todos os cidadãos, pois a educação escolar é uma dimensão fundamental para a cidadania.

2.2 GLOBALIZAÇÃO, EXCLUSÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO

No atual contexto de globalização, ocorrem mudanças rápidas, integração entre diferentes espaços por meio dos avanços tecnológicos, no qual global e local se articulam em tempo real por meio da informação, desenvolvendo o sentimento de *planetarização* (SANTOS, 2001). Entretanto, enquanto um processo desencadeado pela economia privilegia países e indivíduos econômicos socialmente favorecidos e exclui, ainda mais, os já marginalizados (GENTILI, 2003). Neste sentido, Matsuura reforça o quanto a educação de adultos “é mais importante do que nunca na era da globalização” (2009, in UNESCO, 2010, p. 8). Gentili denomina esse processo

[...] como modelo de globalização excludente. Se por um lado inclui o cidadão no processo global, por outro, baseia-se em um princípio de exclusão social. [...] essa globalização excludente integra-nos e, ao mesmo tempo, aliena-nos do mundo (2003, p. 27).

Alceu Ravanello Ferraro recorda que Milton Santos, em seu livro *Por uma outra globalização*, definiu a globalização planetária como aquela que produz a

pobreza estrutural em toda a parte do mundo. Assim, os pobres não estão nem incluídos nem excluídos, ou seja, estão à margem do processo social (SANTOS, 2001, p. 34; FERRARO, 2008, p. 277). Klein, Silva e Mata (2012) discutem o termo exclusão social, por outra vertente, ao propor que os oprimidos, não são excluídos do sistema capitalista, uma vez que fazem parte do mesmo e, desta forma, estão submetidos à outra forma de inclusão que os aliena e nega a estes o acesso à riqueza socialmente produzida. Para Martins, exclusão é privação de direitos, liberdade, de bem-estar e de esperança e ao discutir a exclusão “deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (1997, p. 21).

Martins reforça o quanto o capitalismo inclui “[...] de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (1997, p. 32), que cabe, segundo a lógica desse autor, na falsa inclusão da integração econômica, estando na outra ponta na desintegração moral e social, ou seja, cria uma sociedade paralela, capaz de se mostrar “includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista moral e até político” (1997, p. 34). E, ainda que de modo precário, existe uma inclusão segundo a qual estão “todos inseridos de algum modo, decente ou não, no circuito reprodutivo das atividades econômicas” (1997, p. 35). Ou seja, é uma sociedade que exclui para depois incluir de modo precário no mercado informal.

E, ao abordar a população que teve negado o acesso à escolarização formal em idade própria, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA*, ao tratar do tema inclusão social, alerta que:

Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (BRASIL, 2000, p. 67).

Assim sendo, Gentili (2003) alerta que devemos combater a *globalização excludente* com a *globalização libertadora*, que tem na educação seu fator principal de inclusão. Assim, este autor “entende a educação como um espaço fundamental na construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária” (2003, p. 29), uma educação que se alicerce nos princípios da igualdade de direitos. Nesse

contexto, alfabetização e letramento³⁵ são instrumentos importantes de afirmação da cidadania incluyente, uma vez que “a aprendizagem, seja, portanto, significativa para o jovem e adulto ser e estar no mundo local, regional e global” (PIRES, 2006, p. 103), ainda que tais termos sejam distintos, como nos apresenta Soares, uma vez que:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (1998, p. 47).

Consequentemente, um entre os inúmeros papéis que escola deve assumir é o de proporcionar ao educando a possibilidade de ler o mundo, ler-se no mundo, posicionar-se e transformar o mundo (FREIRE, 1989), abrangendo o local e o global. Segundo Gentili, “uma escola que só pensa na dimensão global e esquece a local do resto do mundo corre o risco de ‘provincializar’ a formação da pessoa, privando-a do direito de sentir-se parte do mundo” (2003, p. 30).

Assim sendo, o Estado carece de políticas sociais que sejam efetivas para promoção da inclusão social e o discurso de todos os governantes concorda que o campo educacional é um campo prioritário (CURY, 2002; DUARTE, 2007). Mas, o processo de efetivação do direito à educação, apesar dos avanços, caminha com lentidão, principalmente em relação à garantia desse direito para todos, com a mesma qualidade. Dessa forma, é importante analisar as políticas públicas do campo educacional, como forma de realizar um aprofundamento sobre os direitos básicos dos cidadãos, tendo como base conceitos importantes como: política, democracia, cidadania, justiça social, diferença e igualdade, direitos e deveres, os quais pressupõem um caminho para uma sociedade justa, democrática e igualitária.

2.3 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL

O conceito de cidadania, para Benevides (1996, p. 224), é um tema que ainda está em discussão, pois o princípio constitucional de escolas para todos ainda não é cumprido, corroborando com a manutenção das desigualdades sociais históricas de

³⁵ Esta tese pesquisa somente o processo de alfabetização de adultos, sabendo que após o alfabetizando se considerar subjetivamente alfabetizado, o processo de letramento, nas ações sociais de leitura e escrita, podem e devem vir a ocorrer.

nosso país. Ainda hoje, a ideia de direitos humanos “permanece ambígua e perturbada”, uma vez que a ideia de cidadania é “eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas” (BENEVIDES, 1988, p. 39, 41), podendo assim, determinado governo, modificar os direitos e deveres dos cidadãos, conforme as suas prioridades (BENEVIDES, 1998).

Faz-se necessário ressaltar que existe uma diferença entre o conceito de direitos humanos (mais amplo) e de cidadania (mais restrito). Sendo que:

Os Direitos Humanos são universais, no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade (BENEVIDES, 1998, p. 41).

Já os conceitos de cidadania e direitos da cidadania são aqueles que dizem respeito a “[...] uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis [...]” (BENEVIDES, 1998, p. 41). A autora esclarece que, diferentemente dos direitos humanos, a cidadania não é universal, pois se encontra subsumida a certa ordem jurídico-pedagógica.

No Brasil, percebe-se uma habitual distância entre o plano formal (formulações ideológicas) e o plano real (intervenções concretas do Estado na realidade dada), o que se:

[...] propugna no plano formal é, por origem, irrealizável, impossível de se materializar para o conjunto de uma população com necessidades e interesses divergentes. No plano real, tais políticas reforçam e alicerçam a exploração de uma classe em favor de outra [...] (BORGES, 2009, p. 38).

Bobbio reforça a ideia de que “uma coisa é proclamar esse direito [do indivíduo] e outra é desfrutá-lo efetivamente” (2004, p. 10). Neste sentido, Benevides constata que no Brasil “com a tradicional oposição entre o ‘país legal’ e o ‘país real’, a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional” (1996, p. 226). Essa aproximação tem como pressuposto que:

A educação para a democracia comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade

verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro (BENEVIDES, 1996, p. 226).

Neste caso, ninguém nasce cidadão, pois esta proposição é uma construção histórica, determinada socialmente. O indivíduo, muitas vezes, entende que o seu dever de cidadania se restringe apenas a votar, participando como eleitor na escolha dos representantes dos Poderes Executivo e Legislativo, resultando numa espécie de “*procuração*” para que outros decidam em seu lugar, ou seja:

Para muita gente, ser cidadão confunde-se com o direito de votar. Mas quem já teve alguma experiência política – no bairro, igreja, escola, sindicato, etc. – sabe que o ato de votar não garante nenhuma cidadania, se não vier acompanhado de determinadas condições de nível econômico, político, social e cultural (COVRE 1998, p. 8-9).

Para ser cidadão é necessário “[...] que o povo participe, não apenas sob a forma limitada do voto, do consenso passivo, mas da participação política mais plena, que o eleva a sujeito da história e não apenas objeto das políticas do governo [...]” e, desta forma, “[...] o direito à expressão é tão essencial quanto o direito de acesso aos bens materiais [...]” (SADER, 2013, p. 142).

De toda forma educar com a finalidade de formar cidadãos para uma sociedade mais democrática consiste, no olhar de Gallo, inspirado em Gramsci:

[...] preparar cada indivíduo para que seja um possível governante dessa sociedade; em outras palavras, formar não indivíduos passivos, mas indivíduos potencialmente ativos, que podem entrar em ação a qualquer momento, de acordo com os desenvolvimentos políticos da sociedade (GALLO, 1996a, p. 9).

A preparação para a vida social é uma necessidade e pensar o papel da escola é pensar na formação para a cidadania, uma vez que “a educação não se restringe a um determinado tipo de ação, mas permeia todas as ações, envolve a vida desde a geração até a morte” (SCHLESENER, 2010, p. 33). Nesse contexto, democracia significa justiça social, ou seja:

[...] pão, teto e saúde para todos; significa todos terem liberdade de informação, organização e participação em todos os níveis, significa todos poderem exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas – sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular –; significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida (WANDERLEY, 1987, p. 67).

Essa definição do termo justiça social é importante, pois a partir deste ponto de vista, é possível avaliar quais medidas são necessárias para definir as políticas públicas, neste caso as políticas educacionais. Os princípios de justiça social são aclamados pela CF/1988 no Artigo 3º onde se lê no Inciso I: “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e no Inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Para complementar esta ideia, pode-se acrescentar a concepção de justiça social como sendo:

[...] um atributo das instituições sociais, que no conjunto, determinam o acesso – ou as possibilidades de acesso – dos membros de uma sociedade a recursos que são meios para a satisfação de uma grande variedade de desejos (BARRY, 1989, p. 146).

Desejos estes que podem ser traduzidos como sinônimos das necessidades básicas explicitadas por Wanderley, no que se refere às classes populares ou subalternas – compreendidas no plural – como “o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia” (WANDERLEY, 1987, p. 64).

José Murilo de Carvalho (2002, p. 215-216) descreve três modelos de cidadãos: os de primeira classe, como os privilegiados que estão acima da lei, que sempre conseguem defender os seus interesses pelo poder do dinheiro e do prestígio social; os de segunda classe, classificados como a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada, os pequenos funcionários, os pequenos proprietários urbanos e rurais; e os cidadãos de terceira classe, classificados como a população marginal das grandes cidades e arredores, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos.

Assim sendo, Ana Maria Soek traduz o perfil deste cidadão, que busca na alfabetização de adultos uma nova oportunidade de dar continuidade e concluir seus estudos:

Podemos dizer que o não alfabetizado é o trabalhador que desde muito cedo teve que ingressar no mundo do trabalho. São advindos das classes trabalhadoras, são produtos da sociedade capitalista, que impôs desafios e a busca pela sobrevivência. Essas pessoas são de origem humilde, as famílias geralmente são numerosas, vivem com sacrifício, muito trabalho e pouco lazer. Se observarmos suas casas, são em geral pequenas, em relação ao espaço frente ao número de pessoas que nela residem, com poucos móveis e utensílios, isso quando têm casa [...] Geralmente são pessoas que acordam cedo, depende de ônibus coletivos ou bicicleta, isso quando não vão a pé para o trabalho, quando têm trabalho. Alguns levam almoço, a chamada marmita, outros sobrevivem com uma refeição diária, isso quando têm comida (SOEK, 2009, p. 43).

O termo necessidade, no âmbito das ações governamentais, tem sido associado à assistência social, carregado de certo paternalismo que tende a aliviar a necessidade e não saná-la, com vistas a compensar certas falhas do passado (FIGUEREIDO, 1997). A escola pública, desta forma, não deve ser confundida somente com ações assistencialistas que tendem a cumprir uma função reguladora do Estado, uma vez que a escola tem servido como espaço de socialização dos indivíduos entre si e de transmissão do conhecimento elaborado (SOEK; HARACEMIV, 2009, p. 5414), por meio da cultura escrita que regula a vida social das pessoas (BRASIL, 2008b, p. 04), tão necessária na formação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

A expressão “*cidadania plena*” compreende a possibilidade de compartilhar os bens sociais, ou seja, o produto do trabalho, os bens simbólicos e culturais (incluindo a educação) e a questão do poder. Desta forma, conforme Dubet e Martucelli (1996) a escola deve cumprir três funções: a educativa (ligada ao projeto de construção de uma pessoa); a de socialização (para formar indivíduos adaptados à sociedade em que vivem e atuam); e a de distribuição (para a socialização profissional dos indivíduos).

Portanto, a conquista da cidadania pelas classes populares depende de políticas sociais. Entende-se que políticas sociais são aquelas que podem conduzir à construção de uma sociedade que garanta os direitos a todos os seus cidadãos. Figueiredo define como política social “um conjunto de atividades ou programas governamentais a remediar falhas do *laissez-faire*” (1997, p. 97). Mas, é necessário discutir o termo política, que pode ser explicado da seguinte maneira:

Em português, a palavra “política” se refere tanto ao processo de disputa por cargos e negociação de interesses na sociedade quanto à implementação de ações governamentais específicas, na área de educação, saúde, meio ambiente, redução da pobreza, e outras. Os

cientistas políticos da língua inglesa usam palavras diferentes para estes dois processos, “politics” no primeiro caso, e “policy” no segundo, expressão que costuma ser traduzida para o português como “política pública” (SCHWARTZMAN, 2004).

Tanto a tradição portuguesa quanto a brasileira, segundo Schwartzman (2004), entende que os dois conceitos andam juntos e são necessários um ao outro, já a tradição anglo-saxã nos remete ao entendimento de que a implementação de políticas públicas obedece a uma lógica própria. As políticas públicas são estabelecidas, em linhas gerais, pela política e sua mediação é feita pelo estabelecimento de uma agenda, que resulta das condições políticas, econômicas e sociais, variando de uma determinada época para outra.

Por políticas públicas “entende-se o conjunto de objetivos ou de intenções que em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução” (CARVALHO, 2010, p. 28), uma vez que se caracteriza por ações planejadas cuja implementação visa à garantia dos direitos sociais que foram conquistados pela sociedade e estão incorporados em lei (PEREIRA, 2008). Já por política educacional, como uma fração das políticas públicas, entende-se como:

[...] o conjunto de diretrizes, decisões, ações, sob controle estatal, visando promover a educação formal que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. A política educacional comporta, pois, além das diretrizes, normas, obrigatoriedade em certos níveis, definição e criação de condições de acesso, mecanismos de controle e certificação (PIRES, 2003, 45).

Uma política educacional para obter o sucesso esperado, não se desenvolve isoladamente, mas, como parte de um processo de negociação entre grupos e forças econômicas, políticas e sociais (CARVALHO, 2012), que se configura como um campo maior de disputa de interesses, privilégios e poder. No modelo capitalista vigente, as políticas públicas devem estar voltadas para o campo da proteção social. Desse modo, entende-se que a política social

[...] é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto a determinação econômica projeta sobre a ‘política social’ o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações típicas que concorram para a preservação da ordem social (SAVIANI, 2008b, p. 228).

No contexto capitalista, a ordem da execução da política pública, neste caso a política educacional, traduz-se pelo financiamento, que define de fato a prioridade da ação do dirigente público. Portanto, o sucesso da agenda social deve estar articulado com a política econômica, tendo como princípios norteadores a efetividade, a eficácia e a eficiência na implantação e na busca dos resultados, em que:

A efetividade das políticas públicas sociais, entendida como o impacto produzido na vida dos beneficiários pelo investimento de recursos públicos na área social, depende de fatores como a eficiência na gestão dos programas, a eficácia das ações desenvolvidas e o quanto se está garantindo de atendimento às reais necessidades do público-alvo (HENRIQUES, 2006b, p. 5).

Frigotto (2007) nos indica que a política neoliberal tem olhado para a escola como um negócio e os organismos financeiros penetram na lógica da educação e enxergam que a economia dos países pobres tem que se reajustar de acordo com os credores. Dessa forma, a educação passa a ser vista como alívio para a pobreza e não como um direito, reduzindo a escola a um espaço de contenção de conflitos sociais e não como um espaço de direito. Ou seja, a escola é um espaço político de disputa de interesses. Para Nogueira:

Não há porque aceitar passivamente este nosso modo de vida atual, frio, técnico, competitivo, com suas facilidades suspeitas e cujo parâmetro é sempre mais o mercado. Por que não explorar para valer as inúmeras possibilidades? Em poucas palavras: por que não tentar repolitizar o modo como vivemos? (2002, p. 29).

Entretanto, Nogueira adverte que, inicia-se uma fase de “despolitização: desinteresse em pensar os temas fundamentais da existência coletiva” (2002, p. 29). Ignorando a política, perde-se a paixão de abraçar causas necessárias, o que torna as pessoas mais individualistas e, além disso, “sem política, não pode haver educação para a cidadania” (2002, p. 30). Diante deste quadro, Carvalho vislumbra a possibilidade de desencanto da população em relação à política, pois:

Se o exercício dos direitos políticos, se os mecanismos democráticos de governo aparentemente não funcionam no sentido de representarem os interesses mais prementes da população, de possibilitarem a solução dos problemas mais dramáticos do povo, gera-se o desencanto com as próprias instituições democráticas, gera-se o que todas as pesquisas de opinião revelam: a baixa estima popular por essas instituições, pelos partidos políticos, pelo Congresso e pelos responsáveis por sua operação, os

políticos. Gera-se, no final das contas, o desencanto com o sistema político e com o próprio País (CARVALHO, 1998, p. 36-37).

Apesar das ideias de Carvalho (1998) e de Nogueira (2002) terem sido escritas há mais de uma década, é possível observar na atualidade tal desencantamento pela política na população brasileira. Nogueira enfatiza que a saída está vinculada a um movimento de luta política e conclui:

Temos de tentar dar um passo além e organizar uma bagagem teórica, intelectual e ético-política que explicita um movimento de superação, para que se arme de fato uma saída contra o sistema que não seja pura rebeldia. Não é mais suficientemente reivindicar o direito de espernear sem ter condições de pôr em curso processos efetivos de contestação (NOGUEIRA, 2002, p. 30).

Para construir a possibilidade de uma repolitização das pessoas que permita a organização de movimentos sociais da sociedade civil, a instrução³⁶ é fundamental. Assim, a instrução, conforme Cury (2002b, p. 248), “abre espaço para a garantia dos direitos subjetivos de cada um” e pode ser entendida como aquela que se ocupa com a transmissão do conhecimento sistematizado, a socialização dos indivíduos e a formação para a cidadania.

2.4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL

Considerando o direito à educação escolar como um instrumento fundamental para a construção da cidadania e acesso aos demais direitos sociais, é necessário revisitar este tema para compreender como este se realiza no Brasil. A defesa de uma educação universal, gratuita, obrigatória, pública e laica não é um fato recente na história da humanidade, remonta ao período da constituição do capitalismo (OLIVEIRA, 2013), como necessidade de formação para esse modo de produção e do liberalismo como ideologia que o fundamenta. Em relação à universalidade e a gratuidade, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, escrita em 1948, prescreve no Artigo 26:

³⁶ Para entender a diferença entre instrução e ensino ver os artigos de Benito Almaguer Luaiza intitulados “*Política Pública sobre educação ou ensino?*” Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA10_ID547_09092_016144230.pdf>., e “*Educação, ensino e instrução: o que significam estas palavras?*” Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-ensino-instrucao/educacao-ensino-instrucao2.shtml>>.

I - Toda pessoa tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória, a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito (ONU, 1948).

Ainda neste artigo observa-se que:

II – A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a instrução, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III – Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos (ONU, 1948).

O direito à educação também foi aclamado desde a primeira *Conferência Internacional de Jovens e Adultos* (CONFITEA) em 1949 e em todas as demais – realizadas em 1960, 1972, 1985, 1997 e 2009 – onde os Estados-Membros da UNESCO se propuseram a criar condições para tornar tal direito uma realidade, com a proposição que reconhece “o papel fundamental da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade” (UNESCO, 2010, p. 12).

Já no que se refere à obrigatoriedade do ensino escolar, o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (PIDESC) de 1966, o qual se constituiu em um mecanismo para permitir a criação de condições que proporcionem ao ser humano desfrutar dos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (ONU, 1966), declara no primeiro parágrafo do Artigo 13 “[...] o direito de toda pessoa a educação” (ONU, 1966) e no item “a” do segundo parágrafo, com o objetivo de assegurar esse direito, está posto que “a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos” (ONU, 1966). O PIDESC foi ratificado pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

Além do PIDESC, outros organismos internacionais monitoram as ações com referência ao direito à educação. Assim temos: a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989); a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1965); a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres* (1979) e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006).

Mas, além de discursos e documentos, para a concretização do direito à educação, para universalizar o acesso ao ensino de forma gratuita, também é

necessário que o mesmo tenha qualidade. Oliveira (2007, p. 39) alerta para a necessidade de definir parâmetros com referência à qualidade de ensino, que deve ser garantida para todos no interior do sistema escolar. Assim, educação de qualidade não deve ser uma questão de mérito. Entretanto, considerando esta sociedade de base material desigual, Dubet contribui com a seguinte reflexão:

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades (DUBET, 2004, p. 546).

A meritocracia, nesses termos, fere o princípio da igualdade, admitindo medidas e condições desiguais no âmbito social, econômico e cultural, o que levou à substituição deste princípio pela equidade, que revela a diferenciação social dos indivíduos e da sua formação, reforçando uma educação meritocrática. Arelalo (2003) esclarece que a noção de equidade subtrai o direito de todos, privilegiando alguns em detrimento de outros. Desta maneira, promove:

[...] uma resignificação do direito social à educação como direito de todos, substituindo-se sutilmente o conceito de 'igualdade' de direito pela 'equidade' de direitos, à medida que se admite que 'alguns' – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condições socioeconômicas, recursos financeiros ou administrativos do poder público ou das famílias (ARELALO, 2003, p. 21).

Para discutir esta questão, Crahay (2000) utiliza o conceito de *justiça meritocrática* no interior da escola, salientando que:

[...] convém que na escola, assim como na sociedade, todos sejam recompensados ou valorizados consoante os méritos próprios. Nessa perspectiva, não só é legítimo dar notas superiores aos alunos que mostraram ter melhor desempenho, como também o é oferecer atividades de enriquecimento aos que aprendem mais depressa [...] (2000, p. 41).

Contrário à justiça meritocrática, que valoriza a equidade em detrimento da igualdade, Crahay propõe a justiça correlativa e, de acordo com esta concepção:

[...] cabe à escola promover a igualdade máxima para todos ao nível das competências dominadas. Para alcançar esse objetivo, é preciso, acima de tudo, evitar aumentar as desigualdades de origem natural e ou social que se

observam, infalivelmente, entre os alunos. Esta ética igualitária traduziu-se, primeiro, por uma vontade de oferecer a todas as crianças um mesmo ensino. Em seguida, pareceu legítimo e necessário reclamar um suplemento de atenção a favor daqueles que sentiam maiores dificuldades de aprendizagem (CRAHAY, 2000, p. 41).

De tal modo, para que ocorra o acesso universal à escola pública com qualidade, cuja permanência produza o sucesso dos estudantes desde o ponto de partida, mas, Rawls (2008, p. 08) adverte que “as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros”. Neste sentido, a escola deve impedir internamente o aprofundamento das desigualdades de classe social e o Estado deve garantir legalmente o direito.

No que tange ao direito à educação escolar, todas as constituições brasileiras, desde a Imperial de 1824 até as Republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967 e 1988 reservam um espaço importante em seus artigos no que se refere à educação (FÁVERO, 2001; OLIVEIRA, 2007; FERRARO, 2008).

A CF/1988 estabeleceu os direitos civis (garantias individuais), que, segundo Covre, “dizem respeito basicamente ao direito de se dispor do próprio corpo, locomoção, segurança, etc”; os direitos políticos (expressão do voto) que “dizem respeito à deliberação do homem sobre a vida, ao direito de ter livre expressão de pensamento e prática política, religioso, etc”; e os direitos sociais, (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados) (COVRE, 1998, p. 11-15). Benevides ([20--], p. 10) apresenta os direitos civis como os de primeira geração; os direitos sociais, como os de segunda geração; e os direitos coletivos, que se referem principalmente às questões de proteção ao meio ambiente e manutenção da paz, como os de terceira geração. A autora recorda que essas três gerações de direitos estão ligadas aos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

A concretização desses direitos exige o estabelecimento de ações e políticas, a partir de todas as instâncias de governo. Mas, segundo Ferraro (2008, p. 275), os direitos sociais “no contexto da globalização e da ideologia neoliberal estão em baixa”, e quando se trata de direitos sociais, entre os quais o direito a educação, este delimita o papel do Estado no processo de realização da justiça social.

Na atual sociedade brasileira, no que se refere aos direitos básicos e às ações do Estado, as dificuldades decorrentes das desigualdades sociais e da

pobreza, segundo Carvalho (1998), ocorrem porque os direitos no Brasil caminharam na contramão da sequência descrita por Marshall (1967), pois:

[...] aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em supressão dos direitos políticos e redução dos direitos civis [...]. Depois vieram os políticos, [...] ainda hoje os direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo (CARVALHO, 2002, p. 219-220).

No âmbito dos direitos sociais, educação apresenta uma dupla obrigatoriedade, ou seja, direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL, 1988). Assim sendo, tem mobilizado diversos setores da sociedade civil na e para a garantia de ações voltadas na sua efetivação. Para que isso se concretize de fato – como obrigatoriedade, acesso e permanência – exige-se que esteja regulamentada em lei. A lei é a materialização do reconhecimento do movimento contraditório de resistência na dimensão de luta pelo direito e pela disputa por grupos sociais (CHAUÍ, 1989; CURY, 2002b), e a escola, para além de ser o espaço de socialização e formação humana é por excelência o espaço da concretização da justiça social, uma vez que:

A justiça é a virtude primeira das instituições sociais [cujo] objeto principal da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais precisamente, o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social (RAWLS, 2008, p. 04, 08).

O autor se diferencia de Walzer, tendo em vista que o primeiro sugere que a justiça seja interpretada como um empreendimento cooperativo para o benefício de todos (RAWLS, 2008, p. 103), assim:

A estrutura básica é um sistema de normas públicas que define um esquema de atividades que conduz os homens a agirem juntos a fim de produzir um total maior de benefícios e atribui a cada um deles certos direitos reconhecidos e uma parte dos ganhos (RAWLS, 2008, p. 103).

E no que se refere à justiça defendida por Walzer, este autor indica que os princípios são:

[...] pluralistas na forma; que os diversos bens sociais devem ser distribuídos por motivos, segundo normas e por agentes diversos; e que toda essa diversidade provém das interpretações variadas dos próprios

bens sociais – o inevitável produto do particularismo histórico e cultural (WALZER, 2003, p. 5).

Ao se referir a um bem social específico, neste caso o educacional e especificamente o direito à alfabetização, a teoria defendida por Walzer se encaixa melhor, centrando a sua discussão sobre justiça social no âmbito da igualdade. Segundo as considerações de Schneider (2010), acerca das teorias de justiça, discutidas em sua dissertação de mestrado, entende-se a partir de Walzer (2003)

[...] que não basta distribuir X a todas as pessoas e em todos os âmbitos sociais, mas que cada bem social deve ter um critério e uma distribuição própria, ou seja, a educação vai ser regida por um princípio próprio que atenda as suas peculiaridades (SCHNEIDER, 2010, p. 41).

E situa que o mesmo autor “defende um estado de justiça baseada em uma democracia, possível nos limites do sistema capitalista, no qual todos tenham acesso aos bens necessários a uma vida cidadã, dentro da própria sociedade” (SCHNEIDER, 2010, p. 42).

Assim, ao tratar do direito de acesso aos diversos bens sociais, o Artigo 6º da CF/1988 estabelece, por meio da redação dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 64 de 2010, e recentemente a EC nº 90 de 2015:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, 2010c, 2015c).

O Artigo 205 estabelece que a educação, como bem social individual é:

[...] 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 (BRASIL, 1988).

E o Artigo 227 do capítulo VII Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, redação dada pela EC nº 65, reafirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, 2010d).

A educação escolar nacional também é regulamentada pela LDB/1996 que determina as bases gerais da educação, os caminhos a serem percorridos e os meios adequados para atingi-los, reforçando o tom de direito já apresentado na CF/1988. O Artigo 2º, da atual LDB/1996 reforça o estabelecido na constituição:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996b).

Assim como no ECA/1990, o Artigo 4º estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O Estatuto do Idoso de 2003 prevê no Artigo 20 que “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2003a) e, no Artigo 21, que “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003a). A Lei 8.842 de 4 de janeiro de 1994 e o Decreto 1.948 de 3 de julho de 1996 já previam programas de educação destinados à pessoas idosas. Considera-se idoso, pela Lei 8.842 e pela Lei 10.741, as pessoas com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 1994, 1996c).

Ainda que o PBA e o PPA sejam programas de amplo acesso à população com 15 anos ou mais, o público que tem se utilizado atualmente do programa são pessoas na faixa etária acima de 60 anos. Esta situação ocorre, provavelmente, porque os jovens de 15 a 24 anos de idade, segundo o INEP por meio da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), em 2012 já se encontram alfabetizados na faixa de 98,6%, dados fornecidos pelo *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015* (BRASIL, 2014m, p. 45).

O EJUVE/2013, Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013, estabelece no Artigo 7º que “O jovem [com idade entre 15 e 29 anos] tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para

os que a ela não tiveram acesso na idade adequada” (BRASIL, 2013b), em que se lê no parágrafo 2º:

É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica (BRASIL, 2013b).

Retomando a CF/1988, apelidada de “constituição cidadã” por Ulisses Guimarães (1916-1992) em função da intensa participação popular, consagra o estado de direito democrático e trata da legislação referente à educação nos Artigos nº 22, 23 e 24, os quais determinam o papel do Estado:

Art. 22º. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV – diretrizes e bases da educação; [...]

Art. 23º. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. [...]

Art. 24º. Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX – educação, cultura, ensino e desporto [...] (BRASIL, 1988).

Em relação à abrangência do direito, a LDB/1996, no Artigo 4º, pela redação da Lei 12.796 de 2013, estabeleceu “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2013a) a ser implementada gradativamente até o ano de 2016, como dever do Estado com a educação escolar pública, conforme inscrito no Artigo 208 da CF/1988 e da EC nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009a), o que passa a englobar parte da educação infantil que corresponde à pré-escola, primeira etapa da Educação Básica para crianças de quatro a cinco anos de idade, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 2013a).

A Educação de Jovens e Adultos é descrita na LDB/1996 como uma modalidade de ensino, com base legal nos Artigos 37 e 38. (BRASIL, 1996b). A referida lei não menciona em seu texto o termo alfabetização de adultos, a mesma se refere somente à educação de jovens e adultos. Tal referência, de forma tão ampla, não abarca as necessidades pontuais de jovens, adultos e idosos que, na sua grande maioria, nem chegaram a frequentar uma escola de ensino regular na idade correspondente à estrutura do sistema.

Quanto à organização dos sistemas educacionais, a CF/1988 no Artigo 211 e a LDB/1996 no Artigo 8º definem que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os [...] sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, 1996b).

A educação superior cabe, prioritariamente, à União; e a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – anos iniciais, aos municípios. No que compete aos estados e ao Distrito Federal cabe ofertar o Ensino Médio e contribuir com os municípios no ensino fundamental – anos finais (BRASIL, 1988, 1996b). Porém, a priorização da oferta não impede que estados e municípios ofertem outros níveis. Entretanto, cabe ressaltar que a etapa que corresponde à alfabetização, em tese, é responsabilidade dos municípios, ou seja, os entes federados que têm a menor receita e que apresentam as maiores desigualdades.

No que se refere aos princípios, explícitos no Artigo 206 da CF/1988, é estabelecido que o ensino seja ministrado com base na:

- 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, garantidos, 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;
- VI – Gestão democrática do ensino na forma da lei;
- VII – Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Ainda que a lei determine que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola deve ser garantida para os cidadãos, mas as condições de base material impostas pelo sistema capitalista força muitas pessoas a ingressar precocemente no trabalho, por mais vontade e necessidade que estes indivíduos tenham para se manter no espaço escolar, sustentar a dupla jornada de trabalho e de estudo também conciliar a vida familiar, isto não é uma tarefa fácil, e ocorre que muitos acabem por desistir da escola. Segundo Gramsci (2004), os filhos da classe trabalhadora que pagam impostos não frequentam as mesmas escolas que os filhos dos dirigentes, estes últimos desfrutam de independência econômica para a realização dos seus estudos, fato que revela o quanto é desigual o acesso à escola formal.

Ainda que a universalização das matrículas no Ensino Fundamental³⁷ esteja próxima de se concretizar, continua distante a Educação Básica de qualidade, como condição de acesso de todos no espaço escolar se mostra distante, inclusive para aqueles que não tiveram em idade própria, tal como expressa a constituição (BRASIL, 2009a, 2009c). A permanência nos bancos escolares é, ainda, uma questão a ser discutida. Isso se dá em função dos elevados números do abandono escolar, ocasionados entre outros fatores pela repetência e pela reprovação ainda nos primeiros anos escolares. Segundo dados do INEP, a evasão escolar diminuiu, mas, 2,1% dos alunos dos anos iniciais deixaram as escolas; 7,5%, dos anos finais do ensino fundamental; e 12,7 e 11,2%, dos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio respectivamente, deixaram de frequentar a escola entre 2014 e 2015 (BRASIL, 2017d). Tais fatos indicam um contingente de pessoas que, possivelmente, poderão ser frequentadoras de turmas de alfabetização de adultos.

Aliado ao problema do acesso, da permanência e do sucesso na escola, há o problema da formação e das condições de trabalho dos professores. Com referência ao Inciso V do Artigo 208 da CF/1988, a partir da redação dada pela EC nº 53 de 2006, no princípio V lê-se:

Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, 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 aos das redes públicas (BRASIL, 2006a).

A mesma emenda inclui o princípio VIII “Piso salarial profissional nacional [PSPN] para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal” (BRASIL, 2006a). Entretanto, os valores e as condições efetivamente oferecidas estão aquém de suprir as necessidades básicas para a vida e para o trabalho dos docentes. Entretanto, a instituição do PSPN em 2008 (BRASIL, 2008a), segundo Gentili e Andrade:

[...] ainda que em patamares muito baixos, representou o reconhecimento dos docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira, obrigando os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios existentes, a pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública. A instituição do PSPN recupera e reforça, ainda, a noção de carreira

³⁷ Ver o artigo de Oliveira (2007) intitulado “*Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*”, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>.

profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 256).

Ainda que a Resolução CEB nº 2 de 28 de maio de 2009, estabeleça as diretrizes nacionais para os planos de carreira e de remuneração, por conta do regime de descentralização, a carreira dos profissionais do magistério continua a cargo dos estados e municípios, “que a organizam segundo as suas capacidades e as forças políticas presentes em cada realidade local” (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 262). Na atual conjuntura de crise econômica, governos estaduais e municipais têm enviado, às assembleias e câmaras legislativas, “planos de recuperação” que congelam e retiram direitos dos servidores. A adequada condição de trabalho e remuneração dos professores incide também na qualidade do ensino e, conseqüentemente, nas possibilidades de enfrentamento das dificuldades dos alunos das escolas públicas. Ainda mais, no caso das classes de alfabetização de adultos que sequer contam com profissionais efetivos.

Por determinação legal, o acesso ao ensino obrigatório é “direito público subjetivo³⁸”, devendo ser oferecido pelo poder público para pessoas de qualquer idade, conforme os Artigos 208 da CF/1988, Artigo 54 do ECA/1990, o Artigo 5º da LDB/1996 (BRASIL, 1988, 1990, 1996b). Esse direito tem como finalidade:

[...] disciplinar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, presta-se à exigibilidade judicial de políticas públicas educacionais [...] O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve (DUARTE, 2004, p. 113).

Ou seja, não existe Estado de Direito sem o reconhecimento do direito público subjetivo como garantia das liberdades públicas, isso implica o reconhecimento pelo Estado da dignidade da pessoa humana como cidadão, cabendo ao Poder Judiciário, o controle social de regular a oferta de ensino fundamental. Cabe então ao Ministério Público, segundo o Inciso VII do Artigo 201 do ECA/1990 “zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis” (BRASIL,

³⁸ O jurista alemão Georg Jullinek em 1910 definiu essa figura jurídica como “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse” (1910, p. 10).

1990). Para tanto, o sujeito deve se reconhecer como portador do direito e dotado de instrumentos eficazes de cobrança (CURY, 2002b).

O Artigo 22 da LDB/1996 prevê que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996b). Tais finalidades traduzem o conceito de Educação Básica, como aquela que é indispensável para conduzir à concretização da formação de cidadãos críticos, participativos e emancipados. Segundo Marshall, a educação básica “está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania” (1967, p. 73).

Para garantir o acesso e a permanência na escola e uma educação de qualidade como condição básica para o exercício pleno da cidadania e o empoderamento dos grupos excluídos, a educação enquanto direito do cidadão e compromisso dos governantes para com os governados deve ser pauta das ações políticas que devem ser implementadas para o efetivo cumprimento dos princípios de justiça social.

Segundo Gentili e Andrade “Após mais de uma década de reformas neoliberais, na sequência de mais de vinte anos de ditadura militar, muitos eram os anseios por justiça social e democracia” (2013, p. 225), cuja expectativa se proclamou a partir de 2003, com o início do governo Lula, por meio de EC, decretos e portarias que se tornaram possíveis a partir dessa nova conjuntura onde “A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro” (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 225).

Por outro lado, a população enquanto sociedade civil organizada, na atual conjuntura – quando todas as instâncias governamentais estão elaborando, para além das Reformas Trabalhistas e Previdenciárias, novos pacotes de recuperação da economia local a serem implantados em curto prazo – deverá lutar pela garantia dos seus direitos, o que pode ser realizado por meio de organizações, comitês e conselhos municipais e estaduais, instituídos pela CF/1988 (BRASIL, 1988; PLATAFORMA DESCHA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA, 2011).

Muitas organizações civis estão empenhadas na construção de projetos vinculados às temáticas sociais, bem como exercem pressão sobre os governos,

para que estes não se desobriguem da elaboração de políticas sociais/públicas (SOUZA, 2002, p. 224). Para Evelina Dagnino, pesquisadora da UNICAMP, a sociedade civil atua em duas grandes frentes:

- Uma, unificadora em torno de questões nacionais e gerais (democracia); [que] reúne lideranças políticas de centro e de esquerda, entidades empresariais nacionais, entidades profissionais sociais emergentes, segmentos da Igreja Católica, em manifestações públicas voltadas para a democratização do Estado brasileiro. Essa unidade é temporária e pontual;
- Outra, demarcada por interesses de classes (lutas por terra, moradia, água, saneamento); [esta] frente aglutina entidades do movimento popular e sindical que, com o apoio das ONGs e de instituições vinculadas a igrejas, organizam frente de luta em torno de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população (DAGNINO, 2002, p. 232).

A partir da elaboração e aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE-II) com vigência de 2014 a 2024³⁹ (BRASIL, 2014g, 2015b), estados, municípios e o Distrito Federal foram convidados a elaborar os seus planos, uma vez que as metas dizem respeito a toda a nação. A concretização do PNE-II, como política de Estado, necessita estar vinculada aos planos estaduais, municipais e do Distrito Federal. É oportuno lembrar que:

A Emenda Constitucional nº 59/2009 [...] mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência (BRASIL, 2014g, p. 5).

Assim o PNE-II “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional” (BRASIL, 2015b), devendo ser considerado como o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE). Além do mais, o plano prevê a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento do ensino (BRASIL, 2014g, p. 5).

Neste PNE-II, as metas 8, 9 e 10 estão relacionadas à EJA. Nestas metas, evidencia-se a distância entre a realidade brasileira e a consecução do direito à educação:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do

³⁹ Infelizmente este PNE já inicia com um atraso de quatro anos, em relação ao anterior.

campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014f).

Considerando a possibilidade de efetivação deste plano o que remete ao debate político sobre democracia e sobre a educação como dever do Estado, questões intimamente ligadas às discussões sobre governabilidade⁴⁰. Para Brito (2007), “governabilidade deve ser entendida como tendências muito concretas da sociedade, no sentido de liquidação de imensas disparidades sociais tão presentes na sociedade brasileira”. Tais disparidades se apresentam mais acentuadas para a população mais pobre, já excluída dos direitos básicos, que dependem da concretização dos princípios da justiça social, por meio da efetivação dos direitos humanos, para o cumprimento do exercício da sua cidadania.

Para entender melhor de quem se trata, quando se considera a população que precisa de reconhecimento e cumprimento do seu direito à educação, é necessário explicitar quem são os sujeitos que se incluem nesta condição.

2.5 SUJEITOS DA EJA E A EXPECTATIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A definição dos sujeitos da EJA, neste caso aquele que busca na alfabetização de adultos a sua inserção numa sociedade letrada por meio da escolarização formal, indica um grupo de pessoas que teve o direito de se escolarizar negado no passado. Ainda que a questão seja atual, tem suas origens no período da colonização portuguesa, a partir da tomada de posse do território que viria a ser chamado de Brasil pelos portugueses, o que não foi diferente para os demais países latinos americanos, que foram colonizados por países europeus.

Assim, pergunta-se: Quem é esta pessoa que “precisou esperar mais da metade da vida para ser aceita em um banco de escola?” (BRANDÃO, 2002, p. 43).

⁴⁰ Governabilidade é diferente de governança, enquanto o primeiro se refere à execução o segundo diz respeito à condução.

Como vive e com quem convive? Onde? Como e de que forma ganha o sustento de cada dia para prover a subsistência dos seus? Quais as suas expectativas acerca do direito à educação? Uma certeza é comum para qualquer pesquisador desta área: *“son personas excluidas del sistema de educación que por diversas razones no pudieron iniciar o continuar sus estudios formales y la gran mayoría proviene de los estratos socioeconómicos más bajos”* (ILDIS, 2006, p. 174).

O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) define que a EJA, em síntese:

[...] trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007b, p. 11).

Assim sendo, Loch (2009, p. 18-19) recorda que, ao entrar em uma sala de aula onde acontecia uma turma alfabetização de adultos, percebe-se que, neste espaço, “convivem um jovem morador de rua, um jovem deficiente, um jovem-adulto trabalhador, avós de 70, 80 anos, negros, brancos, pardos, homossexuais”. Desta forma, uma grande variedade de origens se apresenta como um traço predominante desses sujeitos das classes de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006d, p. 4, 12), onde:

[...] estes educandos apresentam em comum o fato de que de alguma forma pertencem ao grupo social dos que foram excluídos do processo educacional formal, pela própria exclusão dos bens econômicos que ajudaram a construir (LOCH, 2009, p. 19).

Reforçando a afirmação de Loch, no tocante à alfabetização de adultos, Ferraro ao tratar do analfabetismo como “a forma extrema de exclusão social” (1999, p. 24), revela a íntima relação que existe entre o sujeito analfabeto absoluto ou funcional e os sujeitos excluídos desta sociedade, ou seja, são os mesmos – homens e mulheres, que residem em zonas urbanas e rurais, com diferentes faixas etárias, e que se encontram desprovidos do acesso pleno dos bens sociais, sendo

que “o fator econômico sem dúvida continua sendo um dos mais importantes na determinação do analfabetismo” (BERTUSSI, 1992, p. 39).

Segundo Zanetti, tais sujeitos de direitos necessitam de visibilidade nesta sociedade, uma vez que:

[...] se eu não reconheço os sujeitos da demanda, eu não reconheço a demanda da política, não reconheço que existe uma comunidade quilombola em tal local que não tem [alfabetização de adultos]. Aquela comunidade não existe porque não existe para a política, [...] na sua diversidade, nas suas demandas específicas [...]. Enfim, tem que [se considerar] todas as comunidades (ZANETTI, 2017).

Zanetti reforça que um dos seus exemplos em sala de aula é a situação da população que vive da coleta e da venda de material a ser reciclado, uma vez que estes sujeitos:

[...] não podem vir à escola à noite. EJA para esse grupo não é a EJA noturna, [...] esse é um público que não pode estudar à noite, é um público que demanda escola de dia [...] Quando vou mobilizar uma demanda de catadores de material reciclável, eu vou à comunidade onde eles estão, vou à associação de catadores de material reciclável, faço um movimento de articulação com eles (ZANETTI, 2017).

Ainda podem-se incluir no rol dos grupos marginalizados e excluídos, as populações indígenas que já habitavam estas terras antes da chegada do colonizador, as populações afrodescendentes cujos ancestrais que aqui aportaram para servir de mão de obra escrava e, por fim, os inúmeros grupos de imigrantes pobres que, fugindo de guerras e de perseguições, elegeram este país como a sua “*segunda pátria*”. Marcados por uma significativa diversidade étnico-racial são grupos formados principalmente por negros e índios que, na sua miscigenação com os brancos formaram os mestiços. França Júnior assevera que:

A partir da concepção religiosa que caracterizava os primeiros habitantes desta terra como selvagens, os europeus acreditavam que esses deveriam obedecer docilmente e de forma passiva, deixando os indivíduos à margem do direito à escolarização plena. O regime de escravidão também impediu o acesso da população africana à escola. Assim sendo, até os dias atuais, estes dois grupos étnicos sofrem as consequências do passado colonial (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 51).

O que os caracteriza é a unidade de classe social a que pertencem e, ao mesmo tempo, a diversidade cultural, de ofício e de gênero (LOCH, 2009, p. 19), uma vez que esta diversidade:

[...] se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros [...] (BRASIL, 2008b, p. 01).

Haddad (2008) reforça a constatação sobre quem são os educandos da EJA, ao afirmar que:

[...] justamente aquelas pessoas que as estatísticas alocam entre os pobres e indigentes; são as pessoas negras, os moradores das regiões mais pobres, ou, nas metrópoles, os que têm mais dificuldades de conquistar empregos. São os trabalhadores rurais, grande parte ainda sem terra. São as mulheres mais idosas, vítimas da subcontratação no mercado de trabalho ou exploração dos serviços domésticos, sequer considerados trabalhadores (HADDAD, 2008, p. 29).

Zanetti ao discutir quem são os sujeitos de direito à alfabetização de adultos, atribuiu ao PPA “uma grande positividade [ao] dar visibilidade para a demanda de alfabetização, isso sem a menor dúvida o programa foi escavar a gente do campo, da região dos remanescentes de quilombos, das ilhas [...]” (2017).

Assim, os sujeitos da EJA podem ser identificados em grupos sociais constituídos por:

- 1) Trabalhadores/as urbanos formais e informais com extensas e exaustivas jornadas de trabalho semanais e mensais;
- 2) Trabalhadores/as rurais, caracterizados como assalariados rurais temporários, com ou sem carteira de trabalho assinada, em empregos sazonais, os quais também possuem extensas e exaustivas jornadas de trabalho semanais. Denominados de povos do campo: “agricultores/as familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos” (BRASIL, 2005b, p. 3);
- 3) Populações pantaneiras que vivem das condições oferecidas pela própria natureza;
- 4) Populações quilombolas que ainda resistem e lutam pelo reconhecimento das suas terras e dos seus direitos;

- 5) Populações ribeirinhas⁴¹, caiçaras e pescadores que vivem da pesca artesanal em águas doces e salgadas em períodos de não reprodução;
- 6) Populações indígenas, que vivem fora das florestas, e lutam pela demarcação das suas terras ou aquelas que vivem as margens de centros urbanos vivendo da venda do trabalho artesanal;
- 7) Povos das florestas, comunidades extrativas e indígenas que vivem da caça, da pesca e da coleta e do plantio de raízes, habitantes da Amazônia, vivendo em condições sociais precárias;
- 8) Grupos nômades ciganos que vivem estigmatizados pela não aceitação da sua identidade cultural;
- 9) Grupos de contracultura e movimentos juvenis, que vivem marginalizados nos grandes centros urbanos – punks, góticos, emos entre outros;
- 10) Trabalhadores/as rurais ligados aos movimentos sociais da terra que vivem em assentamentos, reassentamentos ou acampamentos rurais;
- 11) Pequenos agricultores familiares, arrendatários ou não, que lutam para garantir o direito de produzir e viver da terra;
- 12) Posseiros, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu e meeiros;
- 13) Grupos sem teto, que buscam um lugar para morar nos centros urbanos;
- 14) Moradores de rua, que buscam um abrigo para sobreviver nas metrópoles;
- 15) Pessoas com necessidades especiais, que buscam na inclusão uma das formas de aceitação nesta sociedade;
- 16) Minorias sociais, que buscam defender sua identidade na diversidade – grupos afrodescendentes, grupos LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), entre outros.

Muitas destas pessoas descritas podem também, estar em situação de encarceramento, por estarem em conflito com a lei. Mas, ainda que estejam privadas

⁴¹ Tais populações estão amparadas por meio da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) e do Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e se constituem num grupo muito maior formado por: povos indígenas; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; extrativistas costeiros e marinhos; caiçaras; faxinalenses; benzedeiros; ilhéus; raizeiros; geraizeiros; caatingueiros; vazanteiros; veredeiros; apanhadores de flores sempre vivas; pantaneiros; morroquianos; povo pomerano; catadores de mangaba; quebradeiras de coco babaçu; retireiros do Araguaia; comunidades de fundos e fechos de pasto; ribeirinhos; cipozeiros; andirobeiros; caboclos; e juventude de povos e comunidades tradicionais (BRASIL, 2016c).

de liberdade, não poderiam estar privadas do direito à educação formal em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Dos dezesseis grupos apresentados, nove são grupos denominados de *povos do campo*, ou seja, mais de 50%, que possuem modo distinto de vida daqueles que residem nas cidades – principalmente as de médio e grande porte, sem contar que grupos com necessidades especiais ou LGBTTT podem ter indivíduos que vivem em espaços tanto urbanos quanto rurais. Vale destacar que ter uma postura diferente daquela que se impõe socialmente como norma ou padrão de conduta pode ser um fator inibidor e, assim, frequentar espaços, como a própria escola, pode ser um entrave, que gera exclusão e, conseqüentemente, atraso escolar, acarretando o analfabetismo absoluto ou o funcional.

Para Wanderley (2001, p. 32), a questão da ruralidade está integrada socialmente a sociedade como um todo, mas que contém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas próprias do seu espaço físico e social, se constituindo um lugar de vida com uma heterogeneidade interna bastante expressiva, diversa, múltipla e não generalizável. Segundo Pereira e Bazotti (2010), esses grupos devem ter garantido, também, o direito de continuar a viver no campo, pois,

À medida que os espaços rurais vão sendo dotados de infraestrutura e serviços, as escolhas são ampliadas e a população passa a ter a opção de permanecer no meio rural. Sabe-se que a adversidade gerada pela ausência de infraestrutura e serviços acaba por forçar a saída do rural – por parte dos mais jovens, particularmente – em direção aos centros urbanos. Ainda, a migração envolve perdas de bens intangíveis, como a história e a cultura, a confiança, as relações de vizinhança, enfim, tudo a que essas pessoas estão habituadas e das quais se reconhecem como parte. Avançar em direção a uma sociedade justa significa provê-la de opções (PEREIRA; BAZOTTI, 2010, p. 30).

Já para Abramovay (2000, p. 7), seguindo a ideia de Saraceno (1996⁴²) a ruralidade é um conceito territorial e não setorial, assim “A ruralidade supõe, em última análise, o contato muito mais imediato dos habitantes locais com o meio natural do que nos centros urbanos”. Há que se pensar um novo conceito de espaço rural, que atenda aos interesses comuns e às proposições próprias dos habitantes destes espaços. Assim:

⁴² SARACENO, Elena. O conceito de ruralidade: problemas de definição em escala europeia. Programa de Seminários INEA sobre desenvolvimento nas áreas rurais: métodos de análise e políticas de intervenção. Roma, 1996.

Políticas públicas que adotam o recorte territorial vêm na direção de estabelecer intersectorialidade, de integrar as áreas rurais e urbanas dos pequenos municípios, de criar interações com os municípios-polo, onde a rede de serviços é mais complexa. Enfim, são estratégias que buscam o desenvolvimento regional tendo em vista a multifuncionalidade do espaço. É necessário avançar em direção a um contorno mais definido dessa ruralidade entendendo que isso passa pela necessidade de nos despir de qualquer preconceito. Se não pudermos aceitar a ruralidade como um modo de vida, não poderemos realizar a equidade, um dos condicionantes do desenvolvimento (PEREIRA; BAZOTTI, 2010, p. 11).

Ao pensar as questões de territorialidade e densidade demográfica, constata-se que 311 dos 399 municípios do estado do Paraná possuem uma população total de cerca de 20 mil habitantes e densidade populacional de até 80 habitantes por km². Portanto, pode-se dizer que o espaço geográfico do estado é muito mais rural do que urbano, ainda que os dados revelem uma grande parte da população concentrada nas cidades ou dentro dos municípios-polo. Então, priorizar políticas em áreas densamente povoadas é desamparar a população dispersa pelo território rural, pois: “É sabido que nas sociedades contemporâneas as populações rurais tendem a ficar marginalizadas dos serviços e equipamentos que efetivam os direitos básicos, devido, em grande parte, à dispersão da população” (PEREIRA; MARQUES; MARTINS, 2010, p. 191).

Zanetti tece uma crítica quanto à localização das turmas de continuidade para os egressos do PPA, uma vez que a oferta de turmas tem a sua distribuição de forma desigual pelos municípios paranaenses. Ao fazer análise desta distribuição, Zanetti relata que, ao ofertar 20 turmas de alfabetização de adultos, os municípios em contrapartida ofertam, na sua grande maioria, somente uma turma de continuidade se localiza na zona urbana, enquanto as demais estavam no campo, na área rural. Assim sendo, a “turma de continuidade de escolarização que o município oferece está no centro, a população [rural] não vem para o centro à noite, não tem transporte” (ZANETTI, 2017).

Também deve ser considerada a longa distância percorrida por muitos alfabetizadores voluntários para chegar até as suas turmas de alfabetização de adultos no meio rural. Zanetti (2017) cita o exemplo do CEEBJA Pinhão, no qual um professor precisava percorrer 20 km por uma estrada de chão para trabalhar com a sua turma na área rural, outro 15 km e outro 30 km.

Diante destes fatos e analisando o Quadro 03 observam-se as disparidades entre o meio urbano e o rural.

QUADRO 03 – TAXA DE ANALFABETISMO CATEGORIA URBANO – METROPOLITANA – RURAL
– BRASIL (2001 – 2012)

Categoria	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2012
Urbano/Metropolitano	5,6	5,4	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4	6,6
Rural	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3	21,1

FONTE: Microdados da PNAD. IBGE. Elaboração dos dados até 2007: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc)/IPEA. MEC. In: BRASIL, 2008c, p. 22; 2014m, p. 37.

É fato inegável que a população rural carece de maior atenção nas ações voltadas à diminuição das taxas de analfabetismo absoluto.

Com referência ao sistema de parceria entre sociedade civil e governos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, observa-se que boa parte das ações em turmas de alfabetização de adultos ocorre no espaço rural, como no exemplo já citado, o Estado da Paraíba distribuiu vagas para trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas, pescadores pertencentes a um espaço periférico.

Ao retratar a posição da mulher, neste cenário de exclusão social e do direito à educação, no que tange o acesso e a permanência nos bancos escolares, este grupo esteve relegado durante muito tempo à subalternidade, ou seja, na descrição feita por Soek:

Na questão de gênero, as mulheres, que em grande parte da história foram discriminadas e eram entendidas como pessoas que não necessitavam de alfabetização, pois, no caso, a preparação das mulheres deveria ser para casamento e o cuidar dos filhos. É evidente a correspondência entre gênero e alfabetização, pois, também, nas classes de alfabetização, quando pergunta-se para as mulheres a razão de não terem estudado na infância, grande parte delas respondem que os pais entendiam que as mulheres não precisam estudar (2009, p. 42).

Nesse caso, muitas destas mulheres ao casar também continuam sem estudar, pois no pensamento do cônjuge, estudar não é necessário e nem prioridade, pois o mesmo se encontrava já escolarizado e isto era o suficiente dentro de uma residência (SOEK, 2009). A esse respeito, Zanetti lembra um fato ocorrido quando era alfabetizadora em São José dos Pinhais, Região Metropolitana de Curitiba, na década de 1980:

[...] eu lembro certa vez, só tinha luz nas casas, não tinha luz na rua, era uma noite que não tinha luar. Estava bem escuro lá fora, mas eu vi um vulto, [quando] estava na sala de aula e disse: “Gente deve ser aluno novo! Vou sair ali fora ver”. E aí veio uma senhora falar comigo. “Ah! A senhora está vindo estudar?” Ela nem pode responder porque, na sequência [...] apareceu o marido [que disse] “Ela quer, mas eu acho que não precisa porque eu já sei ler e escrever” (ZANETTI, 2017).

Porém, antes de qualquer coisa, o diálogo entre os interessados sempre deve prevalecer nestas situações, nas quais a função do educador é de mediador. Zanetti descreve como tal situação foi se desenvolvendo:

[...] Então, antes de baixar o espírito feminista, [disse]: “Vamos conversar. O senhor trabalha? Trabalha o dia inteiro?” “Eu trabalho” [respondeu ele]. [Ao que Zanetti respondeu:] “Nossa, deve ser cansativo, suado conseguir o dinheirinho pra manter a família! O senhor imagina a sua esposa indo no mercado e sendo enganada? O dinheiro que o senhor, de forma suada e sofrida, conseguiu se perder porque sua esposa não sabe ler e escrever?” [...] (ZANETTI, 2017).

Segundo Zanetti os argumentos usados pelo esposo, que se mantinha firme no propósito de acreditar não ser necessário que sua esposa se alfabetizasse, eram os seguintes:

[...] “Ela não pode vir estudar porque ela tem que cuidar das crianças”. “Não tem problema, ela pode vir, traz as crianças sem problema nenhum”. [responde Zanetti]. Daí o moço olhou pra mim e disse: “A senhora está quase me convencendo”. [Mas] a terceira objeção dele era: “Ela tem que fazer janta para mim, ela não pode vir porque ela tem que fazer a janta pra mim”. Então eu disse: “A senhora pode fazer a janta dele antes de vir para a escola. Esquentar a janta pelo menos o senhor esquentar?” [O marido respondeu] “Esquento”. Ela veio, só que a minha turma era agitada, era uma turma que a gente uma vez por semana tinha uma hora da aula que era ‘contação de causo’, o pessoal trazia sanfona, quem queira contar piada contava, quem queria mostrar seus dotes culinários [mostrava], então a gente fazia essa dinâmica e imagina aquele sujeito ouvindo os risos, as brincadeiras, a alegria e aí ele se imaginando não estando lá controlando a esposa. [E, por esta razão] ela ficou somente uma semana (ZANETTI, 2017).

Ainda que na atual conjuntura, não se apresentem diferenças tão discrepantes como outrora em relação ao acesso das mulheres à educação básica e que estas tenham conquistado, espaços na política, na economia e no trabalho em diferentes áreas e (re)afirmando a sua identidade como mulher, quando em desvantagem social e econômica, ainda se encontram em situações de exclusão social. Conforme Corrêa:

É preciso lembrar que as mulheres, embora subjugadas por séculos de dominação, sempre respondiam em alguma medida, esboçando variadas reações e, com isso, avançavam sempre um pouco mais. Esses avanços, motivados pelas reações ao Estado e às instituições, permitiu que a mulher conquistasse seu espaço e deixasse pistas sobre sua história (2010, p. 43).

Para tanto, se faz necessário empoderar essa figura feminina, a exemplo do relato de Zanetti, cuja alfabetizanda não pôde continuar seu processo de alfabetização. Segundo a ex-gestora, a mesma se reporta sempre a esse exemplo e assevera que: “Essa era uma mulher que, para poder inclusive se empoderar nessa relação precisaria da EJA durante o dia, no horário que as crianças estão na escola. Aí ela [poderia] dizer assim: ‘Eu aprendi a ler e a escrever’” (ZANETTI, 2017).

Finalmente, após investigar quem são os sujeitos da EJA quando analfabetos absolutos – aqueles que não sabem ler e escrever na faixa etária de pessoas com 15 anos ou mais – verifica-se que a maior parte das pessoas que se encontram nesta condição possui idade mais avançada, estando na sua grande maioria com 60 anos ou mais (QUADROS 09 e 13). Ou seja, “a existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram, no país, ainda responde por grande parte do contingente não alfabetizado” (BRASIL, 2008b, p. 2). Assim, quando nos referimos à população analfabeta absoluta em território brasileiro, Zanetti nos alerta que:

[...] estamos falando de adulto, e a vida de adulto não alfabetizado ou com baixa escolarização é vida lascada, [o sujeito] vai estar trabalhando em condições precarizadas – dormindo mal, morando mal, comendo mal, com saneamento básico deficitário, com saúde muitas vezes comprometida. Então se você não tiver uma política intersetorial de acolhida desse sujeito, ele não vai ficar [no programa]. Não é o atendimento da universalização das crianças que eu pego na mãozinha e levo para a escola porque se eu não levar o conselho tutelar me tira a guarda. Não o adulto tem outro movimento que é primeiro: eu preciso garantir a sobrevivência da minha família, e é sobrevivência, nem é subsistência, é sobrevivência, é uma condição menor (ZANETTI, 2017).

Assim, se faz necessário ter o direito à educação na EJA, para as populações descritas, como pressuposto para uma política pública permanente nos sistemas de ensino, que se constituam no fortalecimento de programas de alfabetização de adultos, cujas propostas pedagógicas que lhes são destinadas respeitem as suas diferenças (BRASIL, 2005b, p. 4). E, sobretudo, devem reconhecer que tais “[...] sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas” (BRASIL, 2005b, p. 17).

3 AVANÇOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Infelizmente o Brasil não foi feito para pensar
naqueles que não sabem ler e nem escrever.
GIUBILEI, 2013.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica que atende jovens, adultos e idosos com quinze anos ou mais que não concluíram os estudos na idade esperada, que após um período fora da escola retornam aos bancos escolares a fim de concluir o processo de escolarização na Fase I (1º ao 5º ano⁴³), na Fase II (6º ao 9º ano⁴⁴) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – o MEC utiliza a nomenclatura de 1º e 2º segmento respectivamente.

Nesta denominação, a EJA não inclui as pessoas que não se alfabetizaram. Assim, considerando o longo caminho a ser trilhado em busca de melhores condições e resultados para os sujeitos nestas condições, que precisam da educação escolar, pretende-se analisar neste capítulo a participação do país na VI CONFITEA e os avanços e desafios desta modalidade de ensino que se colocam a partir do PBA e da sua inserção nos fundos contábeis e nos planos nacionais de educação.

3.1 O BRASIL NO CONTEXTO DA VI CONFITEA

O Brasil, enquanto país em desenvolvimento, localizado no hemisfério sul⁴⁵, sediou de 1º a 4 de dezembro de 2009 a *VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFITEA) em Belém do Pará, no nordeste brasileiro, região composta de nove unidades administrativas, as quais apresentam os maiores índices de analfabetismo por estado no país – em 2012, o Nordeste atingiu 17,4%, percentual situado acima da média nacional de 8,7% (BRASIL, 2014m, p. 37).

⁴³ Ainda hoje a maioria dos educandos da EJA estudaram no formato de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, que passa a ser composto de cinco anos (1º ao 5º ano) a partir de 6 de fevereiro de 2006 quando começa a vigorar no país o ensino obrigatório de 9 anos por meio do Artigo 3º da Lei 11.274 (BRASIL, 2006b).

⁴⁴ Compreendia da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental antes da Lei 11.274 (BRASIL, 2006b).

⁴⁵ O termo sul, neste contexto, se refere à divisão econômica Norte-Sul, ou seja, os países do sul são periféricos, mais pobres e menos desenvolvidos economicamente que os países do norte, que são denominados de centrais para a economia, mais ricos e desenvolvidos.

O tema proposto para a VI CONFITEA foi “*Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*”⁴⁶. Com a finalidade de elaborar um modelo ideal para alcançar a superação ou, ao menos, minimizar os efeitos negativos do analfabetismo absoluto e funcional em território brasileiro, para a realização da VI CONFITEA, foram realizados 33 encontros – sendo 27 estaduais, 5 regionais e um nacional, que antecederam a conferência. Tais encontros só foram possíveis a partir da concretização dos fóruns nacionais da EJA espalhados por todo o país.

O Brasil já havia experimentado esse processo democrático de diálogo ao se preparar para a V CONFITEA por meio de reuniões, encontros e seminários preparatórios estaduais, com a finalidade de elaborar um documento para ser levado ao encontro nacional. Tais espaços de discussão, denominados de fóruns “são articulações estaduais ou regionais de instituições envolvidas com esse campo: secretarias de educação, universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais e sistema S” (BRASIL, 2009d, p. 91). Segundo Haddad “o sentido participativo e de consulta estava dado no processo brasileiro pela primeira vez ao longo da história das diversas CONFITEAs” (2009a, p. 359).

Entre os *Fóruns de Educação de Jovens e Adultos criados*, o primeiro surgiu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1996. Dos fóruns estaduais emergiram os fóruns regionais e após a realização da V CONFITEA, a força destes deu origem aos *Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos* (ENEJAs), a partir do ano de 1999 (AZEVEDO, 2010). Cabe ressaltar que, em 1993, ocorreu o *Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*, o qual foi promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (SEF/MEC) em cooperação com a UNESCO, realizado na cidade de Olinda, situada no estado de Pernambuco.

Segundo Haddad, os Fóruns “são espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de

⁴⁶ A CONFITEA se realiza a cada 12 anos, sendo que a CONFITEA I ocorreu em junho de 1949 na cidade de Elsinore na Dinamarca com o título “*Educação de Adultos*”; a CONFITEA II aconteceu em Montreal, no Canadá, em agosto de 1960 tendo como título “*A Educação de Adultos em um Mundo Mutável*”; a CONFITEA III reuniu-se em fins de julho e início de agosto de 1972 na cidade de Tóquio no Japão com o tema “*A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida*”; a CONFITEA IV teve sua sede na cidade de Paris, na França, em março de 1985 e o tema escolhido foi “*O Desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências*”; a CONFITEA V teve sua sede em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, com o tema “*Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI*” (AZEVEDO, 2010).

programas de educação de jovens e adultos” (2009a, p. 359-360). Têm como características “a horizontalidade, abertos aos que se dispõem a participar, sem restrições de natureza ideológica” (2009a, p. 360), um lugar onde ocorre:

[...] troca de experiências e informações, bem como de articulação para participação nos demais encontros, sem se constituir em uma estrutura verticalizada e de direção centralizada. Os fóruns escolhem suas lideranças e coordenadores de maneira autônoma (HADDAD, 2009a, p. 360).

A relevância dos Fóruns, bem como a postura do MEC ao abrir e manter um diálogo com os representantes da sociedade civil que constituem tais fóruns, foi enaltecido no portal *Fóruns EJA Brasil*. Conforme este portal:

[o] crescimento dos fóruns nacionalmente e sua expressão nacional pelos Enejas⁴⁷ tornou o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área. A legitimidade dos fóruns vem sendo reconhecida em muitos espaços, especialmente representados pela ocupação de um lugar na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, assim como em um colegiado de representantes com o qual o Ministério tem dialogado permanentemente (PORTAL FÓRUNS EJA BRASIL, 2015).

A formação, a efetivação e a concretização dos fóruns como avanço da organização da sociedade civil, deram-se ao longo do processo de consolidação da EJA no final do século passado – com o processo de redemocratização do país e a preparação para a V *CONFINTEA*. O Quadro 04 revela um breve panorama nacional acerca dos temas, objetivos, eixos, questões específicas entre outras temáticas abordadas nos ENEJAs.

⁴⁷ Para consultar os relatórios sínteses e demais documentos disponíveis de todos os ENEJAs, ver:
 I ENEJA: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_rio_1999.pdf>;
 II ENEJA: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_campina_grande_2000.pdf>;
 III ENEJA: <<http://forumeja.org.br/node/2032>>;
 IV ENEJA: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf>;
 V ENEJA: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_cuiaba_2003.pdf>;
 VI ENEJA: <<http://forumeja.org.br/node/2033>>;
 VII ENEJA: <<http://forumeja.org.br/node/2026>>;
 VIII ENEJA: <<http://forumeja.org.br/node/2028>>;
 IX ENEJA <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/rela_eneja_pinhao.PDF>;
 X ENEJA <<http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/relatorio.pdf>>;
 XI ENEJA <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/relatorio_final_xi_eneja.pdf>;
 XII ENEJA: <<http://www.forumeja.org.br/ba/node/212>>;
 XIII ENEJA <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/relatorio_final_xiii_eneja.pdf>;
 XIV ENEJA <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/plenariafinalxiveneja.pdf>>.

QUADRO 04 – PANORAMA NACIONAL DOS ENEJAs – 1999 – 2017.

ENEJA	LOCAL	DATA	TEMA e/ou OBJETIVO e/ou EIXO e/ou QUESTÃO ESPECÍFICA
I	Rio de Janeiro – RJ	08-10/09 de 1999	Tema: construção de uma política articulada entre os diferentes segmentos governamentais e não governamentais.
II	Campina Grande – PB	07-09/09 de 2000	Objetivos: discutir os conceitos de alfabetização e parceria que informam diferentes projetos de educação de pessoas jovens e adultas em curso no país, além de articular os diversos fóruns estaduais e regionais dedicados ao tema.
III	São Paulo – SP	05-06/09 de 2001	Tema: a divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação. Eixo: Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir?
IV	Belo Horizonte – MG	21-24/09 de 2002	Eixo de discussão: Cenários em mudança. Questões específicas: a década da alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA e a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate eleitoral.
V	Cuiabá – MT	03-05/09 de 2003	Tema: Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade.
VI	Porto Alegre – RS	08-11/09 de 2004	Tema: Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade. Questões: desafios da EJA, políticas de alfabetização e continuidade, financiamento e diversidade; papel político dos Fóruns e dos segmentos que os compõem.
VI	Luziânia – GO –	31/08 a 03/09 de 2005	Tema: Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas
VIII	Recife – PE	30/08 a 02/09 de 2006	Tema: EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas.
IX	Faxinal do Céu – PR	18-22/09 de 2007	Tema: A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA
X	Rio das Ostras – RJ	27-30/08 de 2008	Tema: História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos
XI	Belém – PA	17-20/09 de 2009	Tema: A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta
XII	Salvador – BA	20-23/09 de 2011	Tema: Educação de Jovens e Adultos: entre o marco da Cidadania e da Emancipação Humana
XIII	Natal – RN	10-13/09 de 2013	Tema: Políticas Públicas em EJA: conquistas, comprometerimentos e esquecimentos
XIV	Goiânia – GO	18-21/11 de 2015	Tema: Concepções de educação popular e suas interconexões com a EJA
XV	Petrolina-PE	27-30/11 de 2017	Tema: a EJA na atual conjuntura política econômica e social: desafios e possibilidades de luta

Quadro elaborado pelo autor.

FONTE: Portal dos Fóruns de EJA.

No início deste século – durante o governo Lula, o campo das políticas sociais de inclusão e de diversidade foi retomado com mais intensidade, a partir dos preparativos para a VI *CONFINTEA*. Desta forma, percebe-se o quanto:

A sociedade civil [...] possui experiências no campo educacional que poderiam culminar em propostas de políticas públicas [...] para todos os setores populares da sociedade brasileira [...] principalmente nas áreas sociais, afirmando o potencial da sociedade civil para tratar de questões localizadas. Isso demonstra que o projeto político do governo é de enxugamento das funções do Estado, ficando as necessidades sociais marginalizadas ou relegadas aos programas e parcerias de duração determinada e, muitas vezes, com objetivos mais quantitativos do que qualitativos (SOUZA, 2002, p. 220-221, 224).

Os Fóruns tiveram papel importante na alocação dos atores da EJA, os quais são constituídos por diversos segmentos que atuam neste campo: alfabetizadores e alfabetizados; gestores federais, estaduais, municipais e distrital; movimentos sociais e populares; e as universidades, como agentes de formação e de pesquisa, conforme descrição da professora Maria Margarida Machado da Universidade Federal de Goiás (UFG) no vídeo “*O que são os fóruns de EJA*” para o Portal dos Fóruns de EJA (2008). A autora relata que houve um processo intensivo de preparação para a VI CONFINTEA, que teve início em novembro de 2007, por meio dos fóruns e finalizando com a realização do evento em maio de 2009.

Após amplo debate entre Estado e sociedade civil, a construção do documento “*BRASIL – Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida ou Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Adultos*” foi organizado em três partes – diagnóstico nacional, desafios e recomendações para a EJA (BRASIL, 2009d) – construído a partir dos relatórios elaborados nos Encontros Estaduais e do Distrito Federal. O documento final foi sistematizado com base em sete eixos:

1. Alfabetização de adultos – Foco forte nas mulheres e nas populações mais vulneráveis: povos indígenas, pessoas privadas de liberdade e populações rurais. – Alfabetização no contexto da educação continuada e da formação profissional;
2. Políticas – Recomenda desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem;
3. Governança – Importância de se promover e apoiar cooperação intersetorial e interministerial;
4. Financiamento – Necessidade de alocar pelo menos 6% do PIB para educação e aumentar porcentagem dedicada à educação e aprendizagens de adultos. – Possibilidade de criar novos ou ampliar programas transnacionais existentes de financiamento para alfabetização e educação de adultos;
5. Participação, inclusão e equidade – Não pode haver exclusão que toma por base: idade, gênero, etnia, status de migrante, língua, religião, deficiência, status rural, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. – Importância de apoiar financeiramente necessidades de grupos marginalizados (povos indígenas, migrantes,

peças com deficiências e populações rurais). – Necessidade de oferecer educação de adultos em centros penitenciários em todos os níveis apropriados;

6. Qualidade – Reconhecimento da diversidade e pluralidade de provedores. – Profissionalização da educação de adultos. – Necessidade de estabelecer indicadores de qualidade; e

7. Monitoramento do Marco da Ação de Belém – Necessidade de estabelecer mecanismos regionais de monitoramento com pontos de referência e indicadores. – Investimento no desenvolvimento de indicadores padrões para a coleta de dados e informações sobre alfabetização e educação de adultos. – Produção de um Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos a intervalos regulares. – Importância da cooperação Sul-Sul (AZEVEDO, 2010, p. 4-5).

Os setes eixos propostos tem a marca de fortalecer a identidade de diferentes grupos sociais excluídos socialmente dos direitos sociais, conforme previsto no Artigo 6º da CF/1988, contribuindo para a discussão da implementação de políticas públicas com caráter intersetorial e primando pela qualidade. A VI CONFITEA culminou com a elaboração do documento “*Marco de Ação de Belém*”.

Após seis anos da realização do congresso, entre os dias 25 a 27 de abril de 2016, ocorreu em Brasília o *Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFITEA no Brasil* (CONFITEA BRASIL+6), cujo objetivo principal foi o de “realizar um balanço das ações educacionais realizadas em território nacional e levantar subsídios que proporcionem ao País a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos declarados por ocasião da VI CONFITEA” (BRASIL, 2016d, p. 4), este seminário reuniu três grandes eventos: *Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida*; *Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém* e a *Reunião de Órgãos de Cooperação Técnica Internacionais* (BRASIL, 2016d).

Assim, considerando o comprometimento dos governos no contexto das duas últimas CONFITEAs, torna-se necessário analisar o quanto o PBA avançou e quais são as críticas que tem recebido, a partir de pesquisadores da área.

3.2 AVANÇOS E CRÍTICAS SOBRE O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

A partir do início dos anos 1990, turmas de alfabetização de adultos foram incluídas na EJA (BRASIL, 2011f, p. 63), com a finalidade de superar o analfabetismo em território brasileiro. Neste sentido, a fim de lograr êxito em qualquer programa de alfabetização de adultos, seja atualmente no PBA ou qualquer

ação descentralizada em âmbito estadual, municipal ou distrital, entende-se a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas como:

[...] parte integrante da política pública de EJA, garantido a articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino, principais responsáveis pela oferta de educação de jovens e adultos, e destes com as instituições formadoras, responsáveis pela formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas, agentes fundamentais para a efetividade do processo (BRASIL, 2011e, p. 9).

Historicamente, a educação de adultos, de certa forma, remonta ao período do Brasil Colônia por meio dos padres jesuítas da Companhia de Jesus atuando de forma sistemática em duas frentes – educação da classe dirigente, ou seja, educar os filhos dos colonos que caracterizavam a elite colonial; e a catequese das populações indígenas, com intuito de promover obediência e disciplina em relação ao homem branco, cuja finalidade era catequizar, evangelizar e educar (CARVALHO, 2012; HADDAD; DI PIERRO, 2000b; KOZELSKI; CORRÊA, 2010). Neste contexto, a população africana escravizada ficou excluída da educação formal e, neste caso, a catequização tinha “a finalidade de combater o culto dos deuses africanos e difundir o catolicismo entre os escravos” (CARVALHO, 2012, p. 82). Carvalho assevera que “a educação letrada não era, neste momento, uma necessidade imperiosa para todos os homens e todas as classes sociais” (2012, p. 82).

Como política educacional, a educação de adultos tomou impulso somente a partir da década de 1940. As primeiras políticas nacionais foram implementadas em 1947 e, neste mesmo ano, foi criado o *Serviço Nacional de Educação de Adultos* (SNEA), sendo lançada a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA).

Ainda que, a oferta existisse de forma incipiente por meio de programas governamentais, a EJA, de uma maneira ou de outra, sempre esteve ligada aos movimentos populares, vinculada à educação não formal e organizada pela sociedade civil⁴⁸, o que se denominou chamar de *educação popular*. Brandão (2006) explora quatro sentidos da educação popular, a saber: 1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do

⁴⁸ Sobre o tema referente à sociedade civil, o qual denota uma diversidade de significados, ver: Oliveira e Haddad (2001); Nogueira (2003); Pinheiro (2015); Tonet (2015). Para conhecer mais acerca deste tema, consultar: DAGNINO, Evelina. *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ensino público; 3) como educação das classes populares; e 4) como a educação da sociedade igualitária. Assim, a educação popular é apreendida como:

[...] um tipo de educação que sonhe participar dentro e fora da sala de aula, da criação de pessoas capazes de aprender a conhecer e a compreender por conta própria, mas umas através das outras, o tipo de sociedade em que vivem. Isso quando cremos que um outro mundo é possível. E sujeitos culturais aprendentes, que sejam capazes de se integrar e participar dos círculos de vida social onde pessoas educadas para o exercício da cidadania produzam o tipo de mundo da vida cotidiana onde devem viver as pessoas cidadãos (BRANDÃO, 2002, p. 175).

Apesar dos esforços empreendidos por vários governos para superar o analfabetismo em território brasileiro no século XX, o Brasil chegou ao século XXI entre o grupo das nações que possuem os maiores índices de analfabetismo absoluto mundial, integrando assim o grupo E-9⁴⁹. Porém, foi neste período que ocorreram os avanços mais significativos no campo educacional da alfabetização de adultos. Tal progresso foi enaltecido em inúmeros documentos, entre os quais podemos destacar: o *Relatório Educação para Todos 2000-2015* (BRASIL, 2014m, p. 16) e *Duas Décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pela Pnad/IBGE* (BRASIL, 2013e, p. 15).

A implementação e os avanços ocorridos ao longo das últimas décadas começaram a ganhar visibilidade a partir do final do século passado, devido a um intenso período de diálogos entre governo e sociedade civil; formação dos conselhos e fóruns municipais e estaduais; criação de programas de alfabetização nos estados e municípios; formulação, criação e implementação de diretrizes para o campo da EJA; constituição de grupos de estudos e de pesquisa, ligados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*; oferta de cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*; e pelo financiamento oriundo do governo federal (SILVA, 2013).

Isto também foi permitido por meio da elaboração de projetos; da construção e produção de materiais didáticos; da produção científica por meio de artigos,

⁴⁹ O Brasil integra o E-9, ou seja, “um consórcio das nove nações mais populosas do Sul, [que] foi concebida em 1993 como desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. ‘E’ refere-se à educação e ‘9’ aos países onde vive mais de metade da população do mundo, assim como quase metade das crianças fora da escola e dois terços dos analfabetos: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. A cada dois anos os países E-9 identificam um tema de EPT e trabalham uma agenda comum [...]” (BRASIL, 2014m, p. 36).

monografias, dissertações e teses; da formação inicial e continuada dos profissionais sociais da educação nas secretarias municipais, do distrito federal e estaduais de educação; da inserção de disciplinas nos currículos dos cursos em nível médio e superior para a formação e atuação dos profissionais da educação e, particularmente, aos que irão atuar junto a EJA (SILVA, 2013). O Quadro 05 traz um panorama dos avanços na diminuição das taxas do analfabetismo de adultos.

QUADRO 05: POPULAÇÃO E PROPORÇÃO DE ANALFABETOS – UNIDADES DA FEDERAÇÃO (2001, 2006 e 2012).

		2001		2006		2012	
Unidades Federativas		População	(%)	População	(%)	População	(%)
Rondônia	RO	63.357	10,18	113.344	10,62	102.705	8,57
Acre	AC	43.085	16,72	78.031	17,51	71.583	13,46
Amazonas	AM	112.947	7,74	173.172	7,83	208.993	8,27
Roraima	RR	20.847	11,46	24.150	8,81	25.007	7,39
Pará	PA	321.109	11,15	641.423	13,34	596.369	10,52
Amapá	AM	24.035	7,15	21.998	5,34	33.229	6,72
Tocantins	TO	148.828	18,49	137.461	14,93	140.697	13,40
Maranhão	MA	871.593	23,40	960.225	22,79	988.931	20,84
Piauí	PI	578.459	29,41	570.327	26,23	452.720	18,83
Ceará	CE	1.271.185	24,78	1.204.744	20,63	1.082.148	16,25
Rio Grande do Norte	RN	482.715	24,19	490.511	21,81	406.423	16,04
Paraíba	PB	656.279	27,19	611.170	22,73	546.532	18,59
Pernambuco	PE	1.231.101	22,03	1.139.278	18,65	1.144.820	16,74
Alagoas	AL	588.385	30,59	553.528	26,44	512.702	21,84
Sergipe	SE	267.066	21,43	263.783	18,22	262.779	16,31
Bahia	BA	2.080.738	22,84	1.841.113	18,59	1.712.253	15,86
Minas Gerais	MG	1.545.456	11,68	1.311.208	9,08	1.160.312	7,36
Espírito Santo	ES	257.892	11,47	241.486	9,49	191.736	6,73
Rio de Janeiro	RJ	628.014	5,64	526.751	4,25	497.634	3,79
São Paulo	SP	1.700.261	5,98	1.544.362	4,98	1.286.791	3,81
Paraná	PR	608.150	8,65	504.886	6,57	442.999	5,26
Santa Catarina	SC	243.904	5,94	233.847	5,06	163.107	3,15
Rio Grande do Sul	RS	477.019	6,25	424.594	5,24	370.753	4,26
Mato Grosso do Sul	MS	156.088	10,25	146.243	8,46	139.002	6,99
Mato Grosso	MT	203.758	11,19	193.726	9,23	192.504	8,05
Goiás	GO	433.017	11,67	410.601	9,60	357.360	7,29
Distrito Federal	DF	85.284	5,55	68.426	3,77	72.894	3,49

FONTE: PNAD 2001, 2006 e 2012. Elaboração: IPECE. In: IPECE (2013, p. 17).

Todo esse processo se concretizou como fruto do período de redemocratização do país, a partir da década de 1980 (SILVA, 2013). No campo educacional, dois importantes instrumentos visam garantir o acesso e permanência da população nos bancos escolares. O primeiro, traduziu-se com a última CF/1988, que garantiu a educação como direitos de todos e dever do Estado e da família por meio do Artigo 205 (BRASIL, 1988).

E o segundo, concretizou-se com a LDB/1996 ao identificar no Título III – do Direito à Educação e do Dever de Educar, ao tratar a EJA como modalidade especial de ensino, e estabelecer, por meio do Inciso VII do Artigo 4º da LDB/1996 que prevê que “o dever do Estado com a educação escolar pública será mediante a garantia de” (BRASIL, 1996b):

oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996b).

Entre os exemplos de garantia de permanência na sala de aula, Zanetti (2017) cita como modelo o setor de Educação do curso de Pedagogia da UFPR, onde foi reservada uma sala de acolhimento no sétimo andar para que as educandas que são mães e, na sua maioria trabalhadora, poderem trazer seus filhos enquanto permanecem estudando. A mesma ainda salienta que tal prática é mantida por ela desde a década de 1980 quando era alfabetizadora, na área rural de São José dos Pinhais no Paraná, reservando o fundo da sua sala de aula para as crianças. Desta forma as mulheres, ou qualquer pessoa que tivesse que levar uma criança pequena, podiam frequentar as turmas de alfabetização de adultos acompanhadas de seus filhos e filhas menores (ZANETTI, 2017).

Somados a CF/1988 e a LDB/1996, tem-se o ECA de 1990, o Estatuto do Idoso de 2003 e o EJUVE de 2013. Apesar da CF/1988 e da LDB/1996 situarem a EJA como direito de todos os cidadãos, as ações práticas ainda estão aquém da demanda do público-alvo. O que ocorre é que, entre o proclamado no plano formal e o efetivado no plano real, existe uma grande distância (BENEVIDES, 1996; BORGES, 2009; HADDAD; DI PIERRO [200-]). Di Pierro alerta que, no plano formal existe um grande consenso quanto ao direito à educação em qualquer idade e quanto à necessidade da formação continuada ao longo da vida, porém no plano real ao se analisar as políticas públicas em curso para a EJA, constata-se a sua secundarização (2010a, p. 940), uma vez que:

O problema do analfabetismo brasileiro tem se agravado pela falta de políticas públicas, e pela [...] falta de consciência social, pois, parece haver certa invisibilidade desse tema, como se pudéssemos marginalizar milhões de brasileiros. Não é um problema residual, nem do passado, mas que se repete a cada dia (DI PIERRO, 2010b, p. 27, 33).

Mas, ainda que críticas sejam feitas, segundo o MEC, o PBA se mostra como a principal estratégia de ação para alcançar as metas de EPT estabelecidas em Dacar no ano de 2000 (BRASIL, 2014m) podendo chegar a atingir os objetivos propostos no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos. Luiz Cláudio da Costa, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), de 2012 a 2014, ao se reportar aos resultados do *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013-2014* no que diz respeito aos avanços do Brasil para as metas EPT, destacou que “Para cada uma das metas o Brasil tem avançado fortemente em direção ao cumprimento [de todos os objetivos propostos]” (COSTA, 2014). A UNESCO afirma ser a alfabetização a forma essencial para se atingir as metas EPT (2006, p. 17). Porém, Koichiro Matsuura, no Prólogo do *Relatório de Monitoramento Global* de 2006, alerta que a alfabetização como uma das metas de EPT tem sido um campo negligenciado pelos governos, ainda que a UNESCO indique que “há indícios de que a alfabetização vem recebendo atenção cada vez maior [e que] alguns governos passaram recentemente a dedicar maior atenção à alfabetização” (2006, p. 31). Cabe um questionamento: que tipo de atenção é empreendido pelos governos e em que e quais medidas isso ocorre?

O *Relatório de Monitoramento Global* de 2006 menciona, como ação positiva, o lançamento em 2003 no Brasil, do *Programa Acelerado de Alfabetização*, que tem amplo envolvimento de governos locais e Organizações Não-Governamentais (ONG) (UNESCO, 2006, p. 32). Ação esta que foi enaltecida, entre as várias estratégias de alfabetização em âmbito mundial, pela UNESCO.

Como exemplo regional pode-se citar o Estado do Maranhão, que ofertou dois programas de alfabetização de adultos – Sim, eu posso! e o PBA –, na gestão do governador Flavio Dino de Castro e Costa a partir da sua posse em 2015, como política de governo para reduzir o índice de 19,31%, ou seja, quase um milhão de analfabetos absolutos no estado maranhense.

Desta forma, ora se percebe pesquisadores e organismos nacionais e internacionais enaltecendo os programas e seus avanços, ora críticas são tecidas quanto aos desafios não atingidos ou a serem vencidos (BRASIL, 2008b; 2009d).

Foram constatadas que, antes e durante o PBA, as ações na alfabetização de adultos não mostraram resultados tão efetivos, considerando que o número de analfabetos absolutos, ainda hoje, ultrapassa a casa

das centenas de milhares de pessoas distribuídas em todo o território nacional. Mesmo apresentando redução nos índices percentuais, às políticas educacionais foram marcadas pelo descompasso entre as ações dos diferentes programas lançados pelos governos federal, estaduais, municipais e pelo Distrito Federal. Entre as inúmeras razões já apontadas por este pesquisador, o modelo centrado na implementação de políticas de governo pode ser um entrave para a superação do analfabetismo absoluto.

De toda maneira, ainda persistem inúmeros obstáculos e desafios a serem vencidos para garantir a efetivação de uma política pública nacional (BRASIL, 2013e, p. 15; 2014m, p. 14), que seja mais abrangente no atendimento a todos e a todas que não tiveram oportunidade de completar seus estudos (BRASIL, 2011e, p. 5) para superar o analfabetismo ou diminuir de forma mais consistente os altos índices de analfabetismo absoluto no Brasil.

Ao se tratar da alfabetização de adultos, a última década mostrou uma redução considerável dos índices percentuais, de 13,63% em 2000 para 8,3% em 2014 (QUADRO 01), porém a tarefa ainda está por ser cumprida. Essa queda percentual, não tem demonstrado, de forma clara e concisa, que o mesmo esteja ocorrendo com os números absolutos, conforme o quadro 01.

A partir do ano de 2003 no que tange a EJA, os rumos que foram tomados na política, apesar de não eliminaram todos os problemas, proporcionaram maior acesso e permanência e se buscou garantir maior qualidade da educação⁵⁰. Para Oliveira e Araújo (2005, p. 7), qualidade é um termo que suscita diferentes interpretações, ou seja, “[...] comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas”.

Segundo Pinto e Carreira (2007, p. 8), qualidade ou a falta de qualidade na educação data de longa data, uma vez que se trata de um conceito histórico e socialmente construído. De todo modo, a qualidade do ensino deve significar sucesso na formação humana daquelas pessoas que tiveram negado o acesso à

⁵⁰ Sobre qualidade da educação, consultar: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (MEC. Secretária de Educação Básica (SEB). Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Brasília, 2013) Disponível em: <file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/diretrizes_educacao_basica_2013.pdf>. Para ter um contraponto acerca “do que se entende” por uma educação de qualidade, uma experiência inovadora ocorreu na Venezuela em 2014, envolvendo toda a população, isso se deu por meio de *Consulta Nacional por la Calidad Educativa*, consultar: <http://me.gob.ve/media/contenidos/2014/d_27596_428.pdf>.

educação escolar. Para além do acesso e permanência na modalidade EJA, Oliveira e Araújo justificam a importância dessa relação com a entrada na Educação Básica:

[...] o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, de fazer com que ele seja garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso, da permanência e da conclusão, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produzam mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16-17).

Assim, a qualidade de ensino traduzida pela eficácia escolar (EE), constitui-se em fator de grande importância na implementação de políticas educacionais que visam, após apropriação do conhecimento sistematizado, a superação da exclusão social (GOLDSTEIN; WOODHOUSE, 2008). Entre as inúmeras críticas que Goldstein e Woodhouse (2008) fazem sobre as pesquisas em EE, a principal diz respeito à ideia errônea de culpar os educandos e os professores pelo insucesso escolar e, conseqüentemente, situando o fracasso pessoal dentro de um modelo meritocrático, que reduz a responsabilidade do Estado, e ignora a desigualdade presente na sociedade capitalista. Portanto, como travar um diálogo com a EE, quando milhares de brasileiros nem chegam a ocupar um banco escolar em algum momento da sua vida? Uma vez que ao aceitar a meritocracia:

[como] competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, 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).

Outros autores, ao tratar desta questão, no que se refere à alfabetização de adultos, se contrapõem ao argumento que atribui a culpa à vítima pela incapacidade das mesmas (FREIRE, 2000; VÓVIO, 2007; LENZI, 2010). Ao fazer a sua crítica sobre a violência societária, Frigotto ironiza afirmando que:

O analfabeto, o sem terra, o subempregado, o não qualificado, o não empreendedor ou o não “empregável” assim o são porque não souberam ou não quiseram, ou não se esforçaram para adquirir o “capital humano” ou as “competências” que os livrariam do infortúnio e seriam a mão de obra qualificada que iluminaria o crescimento acelerado (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Assim, mesmo considerando a pertinência das críticas e das dificuldades apresentadas para superação do analfabetismo no Brasil, esforços e avanços no

campo das políticas de alfabetização de jovens, adultos e idosos são fatos inegáveis, entretanto, os desafios a serem superados dependem de recursos e de políticas permanentes, ou seja, políticas de Estado.

3.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS FUNDOS CONTÁBEIS E NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Apesar dos investimentos em programas educacionais na área do analfabetismo absoluto e de ser signatário do Acordo de Dacar, o Brasil não atingiu a meta do objetivo 4 de EPT, que previa atingir um aumento de 50% para a alfabetização de adultos até o ano de 2015 (UNESCO, 2006), mesmo prevendo tal feito nos Planos Nacionais de Educação para os períodos de 2001 a 2010 e de 2014 a 2024.

Discutir a questão no Brasil, a partir dos fundos contábeis e dos planos nacionais de educação, nos permite entender de um lado, a trajetória histórica da EJA no país e, de outro lado, pode corroborar para compreender os limites entre o anunciado e o realizado na implementação de políticas públicas que visam superar ou diminuir o analfabetismo absoluto em território brasileiro.

3.3.1 Os Fundos Contábeis e sua relação com a EJA

O Brasil, após a CF/1988, instituiu por lei dois fundos contábeis com função redistributiva, destinados ao processo da efetivação do direito à educação básica por meio da universalização da educação obrigatória em território nacional. Porém, em um país desigual e descentralizado como o Brasil, Di Pierro alerta que;

[...] essa função redistributiva é limitada. A política de fundos é estadual. A União complementa o fundo, mas a disparidade entre o estado mais rico e o mais pobre chega a ser de três vezes em relação ao custo-aluno de qualidade (DI PIERRO, 2012a).

Os fundos contábeis são constituídos de receitas originárias da arrecadação de impostos. Segundo a UNESCO “um sistema fiscal em bom funcionamento permite que os governos sustentem seu sistema educacional com financiamento doméstico” (2014, p. 17), e alerta que os objetivos do milênio só serão alcançados se forem estabelecidas metas específicas de financiamento para a educação. No

Brasil, conforme a UNESCO “receitas fiscais mais elevadas ajudam a explicar como o país investe dez vezes mais do que a Índia, por criança, na educação primária” (2014, p. 17), e tal ação no presente poderá no futuro contribuir para a diminuição ou superação do analfabetismo no país, ainda que não tenhamos a total universalização do ensino básico nacional.

Por meio da EC nº 14 e Lei nº 9424/1996 foi criado o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF) (BRASIL, 1996a). Esta emenda estabeleceu uma subvinculação de 60% sobre o percentual de 25% da receita sobre diversos impostos, como mecanismo contábil. Segundo Gouveia, este fundo constituiu-se como:

[...] uma forma de redistribuir o dinheiro dentro de cada estado da federação, portanto, não significou um aporte de novos recursos [por] ter se constituído por receitas que já eram compartilhadas entre os entes federados, facilitou o funcionamento automático do mecanismo, pois independente de qualquer adesão, no processo de arrecadação os recursos eram destinados ao fundo e só depois repartidos entre municípios e estados (2011, p. 74).

Gouveia (2011, p. 74) alerta para o fato que, antes da EC/14, a CF/1988 já estabelecia a destinação de 50% de recursos vinculados à educação para o ensino fundamental e para a superação do analfabetismo. A EC/14 altera o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) no parágrafo 6º onde se lê:

A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal (BRASIL, 1996a).

O FUNDEF estabeleceu o número de alunos matriculados no ensino fundamental, como condição para o retorno dos recursos financeiros. Neste caso, privilegiou o nível de ensino e não a modalidade. Por consequência, a EJA ficou de fora dessa *fatia do bolo*. Isso se deu por meio de veto presidencial, na lei que regulamentou o FUNDEF, ou seja, “as matrículas na EJA, não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade” (DI PIERRO, 2010a, p. 941).

Sendo assim, o que houve foi uma secundarização da EJA ao definir uma parcela de recursos – advindos da redistribuição dos recursos arrecadados por meio

dos impostos e contribuições dos municípios, estados e do Distrito Federal – somente ao ensino fundamental regular. Haddad comenta esse limite de atendimento do FUNDEF:

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento dos três outros segmentos da educação básica: a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos (HADDAD, 2007, p.198).

O FUNDEF vigorou de 1998 a 2006 e, a partir de 2007, foi substituído pelo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53 (EC/53) de 19 de dezembro de 2006, cuja característica é a redistribuição de:

[...] recursos dentro de cada estado da federação para alunos matriculados na educação básica a partir de um patamar mínimo definido nacionalmente: os Estados que ficam abaixo deste patamar recebem recursos da União: a caracterização do gasto-aluno-mínimo foi ampliada com previsão de diferenciação entre modalidades, etapas e segmentos de oferta da educação básica [...] (GOUVEIA, 2011, p. 78).

Dois pontos importantes da citação acima merecem destaque. O primeiro se refere à questão do papel da União na função supletiva e redistributiva, fortalecendo sua ação de equalização na manutenção da educação em nível nacional. Assim, tal qual o FUNDEF, o FUNDEB continua sendo um mecanismo que;

[...] atua primeiro nos estados, de forma que redistribui os recursos dentro de cada unidade da federação e apenas a complementação da União tem o potencial de possibilitar a equalização dos recursos com abrangência nacional (GOUVEIA, 2011, p. 81).

Esta ação da União tem por finalidade superar os desafios das desigualdades regionais do país. Porém, como já mencionado, Di Pierro (2012a) ressalta a dificuldade de tal ação, visto o país ser extremamente desigual, cuja ação redistributiva do fundo acaba sendo limitada.

O segundo ponto, coloca a EJA no rol da distribuição de recursos, quando da inclusão das modalidades e etapas de ensino que compõem a Educação Básica para a composição e distribuição do FUNDEB, o que não ocorria com o FUNDEF. Com referência ao financiamento da EJA pode-se ler no objetivo e meta 26 do FUNDEF: “Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a

Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica” (BRASIL, 2001e). O capítulo próprio das questões do financiamento da educação prevê um destaque às questões da EJA, o que não ocorreu ao observar o fragmento do texto “De toda sorte, qualquer política de financiamento há de partir do FUNDEF” (BRASIL, 2001e). Assim, a EJA foi relegada ao segundo plano, por não computar no número de matrículas do ensino fundamental, previsto no FUNDEF.

A inclusão da EJA no FUNDEB significou um avanço considerando, também, a obrigatoriedade de participação de recursos da União na composição do fundo. Porém, isto não significou aumento de recursos, mas, uma redistribuição dos recursos já vinculados pela legislação e não contribuiu com os programas de alfabetização. Ao analisar a inclusão da EJA nos recursos do FUNDEB, Dudeque (2017) destaca que as matrículas do PPA deveriam ser somadas às demais da rede de ensino, mas o que ocorre é que:

[...] o programa não está [registrado] numa rede de ensino, como uma oferta da EJA em escolas públicas, por exemplo. Nós temos um programa, o Paraná Alfabetizado, [que] está registrado num sistema nacional que é o SBA, Sistema Brasil Alfabetizado, mas ele não está registrado nas escolas. Então, é um dado que não é oficial de matrícula (DUDEQUE, 2017).

Para compreender melhor esta questão seria necessário analisar, detalhadamente, os procedimentos e regras estabelecidos pelo FUNDEB, o que extrapola os limites desta investigação.

Assim sendo, torna-se necessária uma análise dos planos nacionais de educação no que se refere à EJA, para entender a lógica do funcionamento das diversas ações que contemplam essa modalidade como garantia de escolarização.

3.3.2 A EJA nos Planos Nacionais de Educação

No Brasil, após a CF/1988, foram estabelecidos dois planos nacionais de educação, os quais são de grande relevância para a garantia da oferta da educação para todos os brasileiros, inclusive para aqueles que não a tiveram em idade própria: o PNE-I (BRASIL, 2001e) e o PNE-II (BRASIL, 2015b)⁵¹. A CF/1988 determina no Artigo 214 que:

⁵¹ Para entender a trajetória dos Planos Nacionais de Educação no Brasil, consultar: Cury (2011) disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08>>.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 1988).

Entretanto, este plano começou a ser elaborado somente em 1998 e aprovado pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, com duração de 10 anos. No que diz respeito à EJA, apresentou 26 objetivos e metas.

O primeiro objetivo referente à modalidade de ensino EJA, visa “estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo” (BRASIL, 2001e). O mesmo tinha como prioridade:

A erradicação do analfabetismo [...], considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, 2001e).

Para o desenvolvimento desta prioridade e o cumprimento dos objetivos e metas do PNE-I/2001, Di Pierro (2010, p. 943) esclarece que seria necessário que as três esferas de governo, considerando o regime de colaboração e o modelo de federalismo cooperativo, juntamente com a sociedade civil organizada, atuassem de forma conjunta, com maior incremento do financiamento, o qual não ocorreu em função do FUNDEF.

Ainda no período de vigência deste plano, apesar dos avanços ocorridos no governo Lula (2003-2011) com a implementação e manutenção do PBA desde 2003, verificou-se que, após o encerramento da sua vigência, o país ainda contabilizava mais de 14 milhões de analfabetos absolutos (UNESCO, 2014). Destarte, a meta estabelecida pelo PNE-I/2001, com referência ao primeiro objetivo não foi cumprida dentro do proposto e do prazo estabelecido. Em 2000, o país contabilizava 16.294.889 analfabetos absolutos e um percentual de 13,63. Em 2010, ano previsto pelo PNE-I para a superação do analfabetismo em território nacional, ainda havia

13.933173 analfabetos absolutos e um percentual de 9,6; o avanço, ainda que significativo, ocorreu na casa dos 4%, porém se apresenta como uma queda um tanto tímida para um período de dez anos.

Com referência ao Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014/2024. Teve sua aprovação por meio da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, após debates com a sociedade na *Conferência Nacional de Educação* (CONAE) em 2010⁵², após as conferências estaduais e municipais. O PNE-II propõe 20 metas e mais de 200 estratégias, deixando claro, que faz parte das suas diretrizes, no Artigo 2º Inciso I, a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2014d).

O PNE-II surgiu como promessa de avanço no campo educacional, com a perspectiva de assumir compromissos com a eliminação das desigualdades históricas, presentes em território nacional (BRASIL, 2014g, p. 9). No intuito de cumprir tamanho compromisso, o PNE-II tem suas metas orientadas para enfrentar as

[...] barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014g, p. 9).

No que tange à EJA, modalidade de ensino que traz a marca da desigualdade dos sujeitos que enfrentam a dura realidade de uma tripla jornada para conciliar trabalho, família e estudo, a meta 9 e suas estratégias visam criar condições e ações para a superação do analfabetismo. Para tanto, propõe “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2011d).

Com referência ao financiamento da educação, o PNE-II instituiu que:

[...] o cumprimento das metas depende da manutenção de um ritmo forte de crescimento dos investimentos em educação, o que demandará efetivo

⁵² Para entender melhor as proposições entre a CONAE, enquanto política de governo, e o PNE-II enquanto política de Estado proposto pelo MEC consultar: Oliveira Andrade (2011) em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>.

comprometimento não só da União, mas também dos sistemas subnacionais (BRASIL, 2011d).

Uma vez que a meta 20 estabelece a necessidade de:

[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014d).

Cury, em artigo datado de 2011, fez uma crítica aos planos nacionais de educação propostos anteriormente ao PNE-I, uma vez que:

[...] tais planos são mais um otimismo exagerado do *wishfull thinking* (tomada de decisão baseada mais em desejo do que em bases racionais ou considerando um desejo como se ele já fosse realidade) do que imposições vinculantes, realistas e exigíveis para a satisfação de um direito da cidadania e dever do Estado (CURY, 2011, p. 809, *itálicos do autor*).

O mesmo não foi diferente em relação ao atendimento da EJA, uma vez que após o término do PNE-I, tal modalidade deveria ter atendido uma faixa de 29 milhões de pessoas, e entre os anos de 2001 a 2007 atendeu somente 10,9 milhões, o que significa apenas um terço do número total previsto conforme a Figura 01 (REVISTA NOVA ESCOLA, 2010) apresentada na página 23, na introdução desta tese. No que se refere ao PNE-II, as perspectivas não são favoráveis, considerando o contexto de crise e a aprovação em 15 de dezembro de 2016 da proposta da PEC 241/2016, transformada na EC nº 95/2016, que institui o novo regime fiscal, o qual limita os gastos públicos por 20 anos, com a finalidade de pagar a dívida pública (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016), prejudicando áreas essenciais à população brasileira, como a Educação, e reiterando os problemas e desafios que devem ser enfrentados.

3.4 DESAFIOS DA EJA NO BRASIL

Ao analisar a EJA no Brasil, encontra-se inúmeros desafios, uma vez que as desigualdades sociais se manifestam dentro e fora dos muros escolares (CASASSUS, 2003). O documento *BRASIL – Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* apresenta, desde a criação do PBA, os três desafios da EJA que precisam ser encarados:

[...] primeiro, a expectativa de continuidade à alfabetização, para que se cumpra o princípio do direito à educação para todos, independente da idade, tarefa que exigia o envolvimento e a chamada à responsabilidade de municípios, primordiais parceiros do Programa; segundo, de que o esforço ético [precisa] do concurso de toda a sociedade para cumprir o direito, ampliando cada vez mais os dados quantitativos e qualitativos de atendimento e enraizando a EJA nos sistemas públicos; terceiro, de que o desafio é superar a precarização das condições de trabalho e desprofissionalização do campo da EJA, estabelecida pela forma de remuneração e recrutamento de educadores no âmbito do programa (BRASIL, 2009d, p. 41).

O *primeiro desafio* será discutido no capítulo 5, que trata da continuidade e descontinuidade das políticas da EJA. Neste momento, nos atemos ao segundo e terceiro desafio.

3.4.1 Ampliação dos índices de alfabetização

Ao discutir o *segundo desafio*, como condição necessária para superar ou diminuir significativamente os índices de analfabetos absolutos em território brasileiro, faz-se imperativo um maior comprometimento da população como um todo. Ao se tratar do comprometimento da população para efetivar o direito à educação por meio da EJA, o que ressaltamos é a participação dos cidadãos através da sociedade civil organizada. Porém, o problema da sua falta de efetividade decorre do fato que esta participação está fragmentada em pequenos grupos espalhados nas mais diferentes instâncias da sociedade, que luta pela garantia de direitos específicos do grupo ao qual pertencem – mulheres (feministas, negras, trabalhadoras urbanas e rurais), afrodescendentes, quilombolas, indígenas, camponeses, homossexuais, populações sem terra e sem teto, entre outros grupos sociais historicamente excluídos da maioria dos direitos sociais. Gadotti (2008) reforça que o analfabetismo absoluto não será eliminado sem a mobilização da sociedade como um todo, a qual deve estar engajada num movimento único de consciência coletiva em prol desta superação.

Segundo Haddad (2009a), a história do envolvimento da sociedade civil com educação de adultos no Brasil não é recente, remonta ao período colonial, com a atuação da Igreja Católica e ao período republicano, com os sindicatos. A partir dos anos de 1960, os movimentos sociais e as escolas comunitárias no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, tiveram forte atuação, no que diz

respeito à educação popular, sob influência do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Souza (2002) alerta que o caminho percorrido não foi fácil, uma vez que:

No final dos anos 70, a sociedade civil ainda se defrontava com fortes repressões militares oriundas do Estado. Ao longo dos anos 80, as barreiras no estabelecimento de diálogos entre a sociedade civil e o Estado foram diminuindo, possibilitando novos formatos nas relações entre ambos, inclusive o desenvolvimento e ampliação da noção de parcerias (SOUZA, 2002, p. 187-188).

Haddad discute o quanto a sociedade civil no processo de redemocratização do país, colaborou para definir “[...] os temas da desigualdade e da diversidade para além da democracia formal de respeito aos direitos individuais e políticos” (2009a, p. 356). Portanto, “[...] O conceito restrito de direitos humanos ampliou-se para uma concepção contemporânea, incluindo os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais” (2009a, p. 356). Ainda na década de 1980, iniciou-se uma campanha, via sociedade civil, de luta pela construção de um ensino público de qualidade, inclusive no campo da EJA (HADDAD, 2009a), ligada à educação das classes populares, por meio da educação popular não formal.

No tocante à participação democrática dos cidadãos, questionamentos foram feitos por Ana Claudia Teixeira, no seu artigo *“Até onde vai a participação cidadã”*. A autora coloca em xeque até que ponto, numa democracia participativa, deve incidir a ação dos cidadãos e de que maneira é possível “[...] tornar a democracia participativa mais democrática e mais participativa? E como fazer dela instrumento de maior justiça social?” (TEIXEIRA, 2008).

Após ter sido realizado o *Fórum Mundial de Educação*, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, de 15 a 22 de maio de 2015 e passados mais de sete anos desde o artigo de Teixeira, os números de analfabetos absolutos no país se mantêm expressivo. O impacto produzido na EJA a partir da participação da sociedade civil nas políticas públicas, também foi questionado por Haddad (2009a, p. 368) e por Tatagiba (2002):

A sociedade poderia exercer um papel mais efetivo de fiscalização e controle estando ‘mais próxima do Estado’, assim como poderia imprimir uma lógica mais democrática na definição da prioridade na alocação dos recursos públicos. Esses mecanismos de participação obrigariam o Estado a negociar suas propostas com outros grupos sociais, dificultando a usual ‘confusão’ entre interesse público e os interesses dos grupos que circulam

em torno do poder estatal e costumam exercer influência direta sobre ele (TATAGIBA, 2002, p. 47-48).

Convocar a sociedade civil para participar dos fóruns regionais que ocorrem em cada Estado brasileiro tem sido uma estratégia muito incentivada, para incluir diferentes estratos sociais em ações ligadas aos programas de alfabetização com vistas a alfabetizar uma pessoa próxima de si: pai ou mãe, avô ou avó, irmão ou irmã, tio ou tia, um morador do seu bairro, um amigo ou conhecido residente próximo a sua casa, nos espaços urbanos e rurais para diferentes grupos sociais – população indígena, quilombola, ribeirinha, sem terra, populações itinerantes como os ciganos, entre outros. Segundo Di Pierro, alfabetizar “não é uma tarefa difícil” (2009), porém crer que todas as pessoas que sabem ler e escrever tem condições necessárias para alfabetizar, pode ser um equívoco, pois esta ação “tampouco é banal” (2009) e corremos o risco de infantilizar e comprometer um momento tão importante na vida de um adulto.

Como modelo de alfabetização de adultos, autônomo no fazer pedagógico e metodológico, o PBA está consolidado no país. Mas, uma ação de tamanho esforço e empreendimento, com pessoas despreparadas e sem a devida habilitação, compromete sua efetividade.

Por outro lado, muitos programas fazem uso desta estratégia. Por exemplo, no Equador ocorreu uma experiência de grande impacto, envolvendo uma população local. Segundo notícias veiculadas na imprensa brasileira, a alfabetização de adultos, no Equador⁵³, contou com a participação de alunos do Ensino Médio⁵⁴. O programa teve início “nas áreas rurais, [onde] foram contratados 12 mil alfabetizadores que tiveram a ajuda de 190 mil estudantes secundaristas, o trabalho de alfabetização converteu-se em requisito para a obtenção do título de aprovação” (CARTA MAIOR, 2009). Cada estudante tinha como meta alfabetizar no mínimo 10 pessoas. Em contrapartida, o Ministério de Educação do Equador informou que, no censo de 2010, havia 6,8% de pessoas analfabetas, ou seja, 676.945 e para o ano de 2013, cuja meta era alfabetizar 278.742, chegou a alcançar 325.000 mil pessoas,

⁵³ O Equador contou com cinco subprogramas de alfabetização de adultos: “*Manuela Sáenz*, dirigido à população mestiça; *Dolores Cacuango*, para comunidades indígenas e camponesas; *Vontade*, para presos; *Cordão fronteiro*, para habitantes desse setor; e de *Capacidades diferentes*, para pessoas portadoras de necessidades especiais” (CARTA MAIOR, 2015, itálicos nossos).

⁵⁴ A reportagem se refere aos estudantes do Ensino Médio como secundaristas.

ficando abaixo dos 4% estabelecido pela UNESCO para reconhecer um país livre do analfabetismo (EQUADOR, 2015).

Tal exercício, de alfabetizar uma pessoa adulta quando o alfabetizador é somente um estudante de ensino médio, ou até mesmo do ensino superior, não se configura como uma tarefa fácil. Neste caso, a responsabilidade de planejamento, organização e as ações devem ser promovidas por Instituições de Ensino Superior (IES). Como exemplo, citamos o programa de alfabetização de adultos desenvolvido inicialmente com sete alfabetizandos no Restaurante Universitário (RU) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O programa foi elaborado a partir de um pedido das assistentes sociais da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC) ao então, já extinto, Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (DMTE), e a ação ocorreu entre os anos de 1984 a 1989 (RIBEIRO, 1989; RIBEIRO; HARACEMIV; ASINELLI et al., 1989). Tal prática pedagógica envolveu estagiários de diferentes licenciaturas, com o devido acompanhamento de seus professores, o que resultou numa “experiência docente diferenciada, vivendo dessa forma uma prática de alfabetização de adultos” (RIBEIRO; HARACEMIV; ASINELLI et al., 1989, p. 25).

Souza questiona que tipo de noção de participação e democracia os grupos organizados da sociedade civil possuem e enfatiza que “o formato de participação ainda é caracterizado por ações presenciais e de aceitabilidade imediata das propostas por ‘representantes’ do grupo e não pelo ‘grupo’” (2002, p. 221). França Júnior (2013), em sua dissertação de mestrado, já apontou o tipo de participação da sociedade civil nos programas de alfabetização de adultos, por meio da pesquisa realizada por Haddad em 2008, ou seja, as mesmas se restringem a determinadas ações no sentido de ceder “[...] espaços como igrejas, associações de moradores e outros espaços culturais” (HADDAD, 2008, p. 81) o que auxilia na execução dos programas. Os espaços de aula também são disponibilizados por escolas públicas municipais, igrejas, sindicatos e ONGs (HADDAD, 2008).

Haddad reforça ainda que, neste contexto, “a sociedade civil é chamada a ‘ceder o espaço’ com mais intensidade que sua possibilidade de participação na concepção do projeto” (2008, p. 81) ou, a participação dos atores sociais “está relacionada não a elaboração, mas a execução dos programas”. Assim, no Brasil a participação acontece por meio dos conselhos de gestores, mas isso não se dá na concepção da participação no projeto pedagógico dos programas implementados,

como ocorre também em outros países da América Latina e do Caribe, como exemplo a Venezuela (FRANÇA JÚNIOR, 2013).

Na alfabetização de adultos, segundo Matsuura “O grave desafio que ainda persiste é responsabilidade coletiva de todos nós” (2006, p. 5), tarefa esta que, na atual conjuntura de crise política em que se encontra o país, entre outros fatores, tem provocado na população brasileira certa desconfiança e descrença, desta forma promovendo “a distância entre a sociedade civil e os partidos, a insatisfação generalizada com a política partidária [que] indicam a precariedade dessa função mediadora” (DAGNINO, 2002, p. 279).

Em contrapartida, Adriana Medeiros Farias, em entrevista ao *Programa Nós da Educação* exibido pela SEED/PR, tece uma crítica ao denunciar que tal ação, nos anos 1990, seria uma forma de “desresponsabilização do Estado e uma responsabilização da sociedade civil⁵⁵” (FARIAS, 2008b), induzida pelos organismos internacionais, fazendo com que o Estado reduzisse o seu papel frente ao direito a educação, como também assevera Souza (2002) com a mesma opinião. Farias (2008b) enfatiza que “só o Estado é capaz de cumprir com essa tarefa de atendimento a demanda da educação de jovens e adultos”. Na visão desta autora, campanhas com o slogan “*adote um analfabeto*” são inviáveis.

A jornalista Ana Rita Martins em texto para a revista eletrônica *Educar para Crescer* acrescenta que “[...] muitos programas de EJA apostaram no voluntariado despreparado para dar aulas, como se qualquer pessoa que soubesse ler e escrever fosse capaz de alfabetizar, o que está muito distante da verdade” (MARTINS, 2011), e enfatiza: “Mesmo quando se trata de formação de docentes, há sérios problemas” (MARTINS, 2011). E, segundo o *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo – La educación para todos, 2000-2015, logros y desafíos*, “uno de los puntos de mayor debilidad de los programas de alfabetización es la contratación y la formación de docentes” (UNESCO, 2015, p. 171).

De tal modo, o trabalho voluntário reforça a precarização do trabalho docente, a insegurança nas relações de trabalho e acaba por intensificar “os níveis de exploração do trabalho” (ANTUNES, 2001, p. 41).

⁵⁵ Isso se deu por meio do Programa Alfabetização Solidária. Para conhecer como se deu o processo de terceirização do PAS, consultar o artigo intitulado “*A terceirização na execução de políticas de alfabetização de adultos: sobre escolas, igrejas e associações comunitárias*” de Gladys Beatriz Barreyro, disponível em: <<http://www.jpe.ufpr.br/n2.pdf>>.

3.4.2 Superação da precarização das condições de trabalho e desprofissionalização dos educadores da EJA

Quando se trata de alfabetizar outra pessoa, o que se percebeu durante muito tempo é que:

Na verdade continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador, assim como a ideia de que qualquer educador o é automaticamente – pelo fato de sê-lo um educador de adultos. É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos (TORRES, 1990, p. 5).

Neste caso, enfrentaríamos o *terceiro desafio*, que é superar a precarização das condições de trabalho e desprofissionalização do campo da EJA. Tal como é visível na condição de voluntariado oferecida para aqueles que atuam no PBA. Segundo Ferreira (2008, p. 8), ainda que exista formação inicial e continuada nos programas regionais e locais, esta se configura como incipiente e frágil. Conforme a UNESCO (2006, p. 17), remuneração, *status* profissional e capacitação para alfabetizadores são questões que não podem ser deixadas de lado, na pauta dos desafios a serem enfrentados na alfabetização dos adultos.

A própria denominação de quem atua com no campo da alfabetização de adultos já nos remete a uma discussão do significado da sua atuação (VÓVIO, 2007). Assim, considerando que professores “[...] são aqueles que possuem habilitação para a docência e atuam na educação escolar, em sistemas públicos e privados de ensino [...]” (UNESCO, 2008, p. 104); os alfabetizadores têm sido denominados de “[...] educadores, educadores populares, monitores, instrutores, facilitadores, capacitadores, alfabetizadores, formadores de adultos, agentes sociais, entre outros” (UNESCO, 2008, p. 104). Na América Latina e Caribe ainda podemos ter as seguintes denominações: “*educador, facilitador, promotor, instructor, capacitador, formador, tutor, técnico docente o líder comunitário*” (ESPANHA, 2005, p. 186).

Algumas denominações – como professor ou educador – podem valorizar o ofício do alfabetizador, enquanto outras – como educador voluntário ou facilitador – podem comprometer seu status junto ao programa, legitimando uma condição

instável e inferiorizada. Assim, é de suma importância estabelecer uma denominação e um perfil adequado que valorize estes profissionais, uma vez que:

La definición de un perfil especializado para el profesorado de EPJA y la realización de procesos de formación inicial y continua adecuados al mismo es un desafío constante y una de la necesidades más urgentes e importantes para la EPJA iberoamericana (ESPANHA, 2005, p. 200).

Para além dos três primeiros desafios apontados pelo documento *BRASIL – Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, Di Pierro – em entrevista para a Revista Carta Fundamental (2009) – aponta outros problemas que as políticas de alfabetização de adultos enfrentam, principalmente ao se tratar da faixa etária de pessoas acima dos 40 anos. Segundo esta pesquisadora, a política de jovens e adultos sempre exerceu um papel coadjuvante. Segundo Di Pierro (2014), o problema está ligado aos seguintes dilemas: 1º) relacionado à ação pública de chamamento da população para participar dos programas de políticas educativas de alfabetização; 2º) com um modelo escolar concebido para o contexto da criança; e 3º) com a baixíssima articulação com políticas sociais e econômicas.

O *primeiro dilema* diz respeito à ação pública de chamamento da população para participar dos programas de alfabetização de adultos, ou seja, “os governos não fazem uma ação convocatória e não se trabalha a questão cultural de quebrar os preconceitos, de incentivar as pessoas a participar e difundir a ideia de que qualquer tempo é tempo de aprender” (DI PIERRO, 2014). Não se observa, na mídia escrita e falada, campanhas que buscam incentivar as pessoas a procurar escolas da sua comunidade com a finalidade de aprender a ler e a escrever.

Para Zanetti (2017), “tem que fazer chamada pública. Uma vez por ano, uma semana no horário nobre, isso é nada”, e reforça que:

[...] chamada pública é fazer um movimento de fato de intersetorialidade, fazer chamamento a partir da saúde nos postos, nos hospitais; na área da cultura; na área de obras... Enfim, estender esse chamamento, esses tentáculos bons pra trazer essa demanda. [...] nem a pecinha publicitária, *furreca* que podia estar [na mídia], nem essa é feita, nem para dizer: “Olha fizemos!” [...] Então, é uma demanda que não existe, nem para a política governamental. (ZANETTI, 2017).

Quando ocorre algum tipo de campanha, na maioria das vezes, são ações isoladas, partindo dos governos e da sociedade civil local. Conforme Waldirene Bellardo, diretora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal

da Educação de Curitiba (SME) nos anos de 2013 e 2014, cartazes e informações divulgadas nem sempre surtem efeito, chegando a não atingir o público alvo, então se faz necessário “ampliar os canais de contato com que precisa desta modalidade de ensino” (BELLARDO, 2013). Nesta mesma reportagem, a diretora não especifica quais seriam estes canais de contato.

Por meio de contato em 24.05.2016 com o Núcleo de Educação da SME, localizado na Rua da Cidadania do Pinheirinho, o pesquisador desta tese foi informado que a SME/Curitiba tem feito campanha massiva via cartazes ofertando programas na área da alfabetização dos adultos, conclusão dos anos iniciais e exame de equivalência. Ao percorrer a cidade de Curitiba encontrou inúmeros cartazes da SME/Curitiba (ANEXO 1) convocando a população analfabeta absoluta ou aquela que não cursou os primeiros anos do ensino básico fundamental a participar do ENCCEJA ou a voltar a frequentar um banco escolar na escola mais próxima da sua residência. Os cartazes são fixados dentro dos ônibus das linhas de transporte urbano, em murais espalhados nas ruas das cidadanias, mercados populares e postos de saúde dentre outros espaços municipais.

Sonia Giubilei, coordenadora do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos* (GEPEJA), da Unicamp reforça tal problemática, acerca do uso de cartazes nas campanhas de alfabetização de adultos, uma vez que os mesmos:

[...] têm resultados insuficientes porque o cartaz não é a melhor forma de atrair os possíveis alunos [considerando que os mesmos não sabem ler!] Visitá-los, conhecer a realidade em que vivem e conversar é a melhor forma de chamá-los para estudar (GIUBILEI, 2011).

A campanha *boca a boca* feita em espaços escolares, instituições religiosas – no momento da missa ou do culto em celebrações cristãs – e a visita de casa em casa tem maiores probabilidades de êxito na identificação, localização e inscrição daqueles que mais necessitam desta política educacional.

No ano de 2009, durante o governo Requião (2003-2010), foi implementado o *Projeto da Caravana da Alfabetização* como “[...] uma estratégia de mobilização da população paranaense pela alfabetização de jovens, adultos e idosos com o objetivo de superar o analfabetismo em todo o estado” (PARANÁ, 2009f). Essas caravanas de alfabetização foram realizadas em inúmeras cidades e municípios, como uma das estratégias de chamamento da população analfabeta para que a mesma possa se sentir apta a voltar aos bancos escolares para programas de alfabetização. Segundo

Amaral, visando tornar o território paranaense livre do analfabetismo, o consenso entre o grupo que estava a frente do PPA era “vamos tentar superar o analfabetismo, a gente começou a fazer caravanas de alfabetização chamando atenção para essa possibilidade, foi um trabalho *hercúleo* [...] de muitas viagens, muita mobilização” (2017).

As caravanas aconteceram nos 32 núcleos de educação do estado do Paraná e tinham como meta: “[...] envolver a população paranaense junto às ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos, conscientizando-os sobre a importância de alfabetizar” (PARANÁ, 2009f) e a assinatura da *Carta Compromisso pela Superação do Analfabetismo no Paraná* firmava o acordo. Outro exemplo de campanha realizada pela SEED/PR foi feito por meio da produção de inúmeros vídeos institucionais⁵⁶ e uma série de vídeos da Campanha Paraná Alfabetizado⁵⁷ acerca do PPA. Também foram realizadas campanhas através de cartazes (ANEXO 2), folhetos, *banners*, *outdoors*, *jingles* transmitidos via rádio e videotapes divulgados por emissoras de televisão, matérias divulgadas em jornais impressos e peças publicitárias divulgadas por meio de comunicados locais, regionais e estadual (PARANÁ, [200-a], p. 68).

Em 2016, o Estado do Maranhão realizou mobilização das equipes em visitas institucionais às prefeituras, câmaras municipais, entidades da sociedade civil cuja “ideia é criar uma grande corrente, envolvendo todos os atores sociais, para redução do analfabetismo no Maranhão” (MARANHÃO, 2016). Tais ações foram denominadas por algumas instâncias de caravanas de mobilização pela alfabetização.

Ainda que, campanhas institucionais seja um bom caminho para a propagação e o chamamento para o PPA, segundo contato com a coordenação do

⁵⁶ Tais vídeos se encontram disponibilizados na página do Portal Dia a Dia Educação Portal Educacional do Estado do Paraná. Para assistir os vídeos produzidos pela SEED/PR acessar: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=15744>>.

⁵⁷ Para assistir os vídeos referentes à Campanha Paraná Alfabetizado acessar:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16033>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16034>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16035>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16036>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16037>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16038>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16039>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16040>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16041>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16042>>.,
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16043>>.

programa no núcleo regional de Curitiba, em junho de 2016 por telefone, é a visita domiciliar e a ação *boca a boca* que surte melhores resultados na convocação do alfabetizando para participarem do programa. Tal fato foi reforçado por Amaral (2007a) em entrevista ao *Programa Nós da Educação*.

O *segundo dilema* relaciona-se ao enfoque dado pelas políticas educativas de alfabetização que “[...] continuam com um modelo escolar concebido para o contexto da criança e do adolescente, que está se mostrando falido” (DI PIERRO, 2014). Conforme citado anteriormente, além de infantilizar as ações dos docentes juntos aos educandos, ainda contribui com a visão compensatória do ensino, ou seja,

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118, *itálicos do autor*).

Inúmeros pesquisadores discutem o tema da infantilização em turmas de alfabetização (ABRAMOVAY; ANDRADE, 2006; FARIAS, 2008b; HADDAD, 2008; OLIVEIRA, 2007). Acadêmicos do curso de pedagogia, durante o estágio supervisionado obrigatório de prática docente com turmas da EJA e de alfabetização de adultos constataam essa triste realidade (AMPARO, 2012). Alfabetizar uma pessoa adulta requer um olhar mais apurado sobre a história de vida que esse indivíduo traz consigo – tais abordagens foram temas de apresentação, discussão e debate do educador Paulo Freire (1989). Tratar o adulto analfabeto como uma criança ou um adolescente, no momento da alfabetização, é subestimar sua capacidade intelectual. O termo infantilização se refere à descaracterização dos sujeitos da EJA (RIBEIRO, 1999; BAQUERO, 2004; FARIAS, 2008c).

A infantilização, em algumas turmas de alfabetização, muitas vezes acontece com profissionais habilitados na área. Assim, pessoas sem o devido preparo, ao querer alfabetizar, correm o risco de improvisar ou seguir os mesmos passos da alfabetização de crianças. Se o processo de infantilização não ocorre no momento da aplicação da metodologia do programa, o mesmo pode ocorrer no trato junto destas pessoas por alguns alfabetizadores. Ao se referir aos alfabetizando, em

alguns momentos, como “*minhas crianças crescidas*”, ou seja, “a própria postura que o professor possui perante os jovens, adultos e idosos da EJA, é semelhante à postura que os professores possuem com as crianças”. (AMPARO, 2012, p. 53). Assim,

A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. (DI PIERRO, 2003, p. 23).

Seguindo a orientação pedagógica para a formação de alfabetizadores no Brasil: “O alfabetizador deve respeitar o conhecimento e a experiência de vida dos alfabetizandos, valorizar sua linguagem como ponto de partida e evitar a infantilização ou criação de linguagem artificial” (BRASIL, [200-], p. 2).

O *terceiro dilema* constata que “as políticas de alfabetização de jovens e adultos têm uma baixíssima articulação com políticas sociais e econômicas, que poderiam engajar o sujeito em processos de mudança que gerassem a motivação” (DI PIERRO, 2014). Para tanto, são necessários projetos e programas intersetoriais articulados com as políticas públicas nacionais, que possam minimizar os processos de exclusão social, uma vez que o analfabetismo e a baixa escolaridade, segundo Di Pierro (2014), estão ligados aos diferentes processos de exclusão social. Assim, Haddad e Di Pierro afirmam que:

O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado (suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional), e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 31).

Di Pierro (2014) ainda cita outros dilemas como desafios a serem perseguidos e vencidos, os quais são: o baixo investimento por aluno na EJA; investimento pedagógico reduzido e de baixa qualidade; não há formação específica de professores; pouca oferta de material didático e de leitura; e o modelo de oferta da EJA é o de suplência ligado às ações da Educação Infantil.

Desta forma, as políticas sociais no seu conjunto devem estar atreladas à intersectorialidade, uma vez que a ação de uma política pública isolada das demais pode não produzir os efeitos necessários. Segundo Amaral, ex-coordenador do PPA,

o estado do Paraná também seguiu esse caminho por meio da parceria de suas ações com outras secretarias estaduais e municipais, para que as pastas que compõem a assistência social, a saúde, o trabalho e o meio ambiente percebam o alfabetizando jovem, adulto e idoso na sua totalidade. Assim, quando o mesmo chega ao programa com necessidades diversas, o educador pode orientar e encaminhar para um possível atendimento (AMARAL, 2007a; 2017).

Amaral, em entrevista ao *Programa Nós da Educação*, no ano de 2007, ressalta tal importância ao enaltecer o ocorrido na Venezuela. Assim, por meio da sua fala:

[...] A alfabetização na Venezuela [...] foi feita através de uma experiência interessante [onde] toda pessoa alfabetizada recebia uma identificação e através dessa identificação tinha acesso a outros benefícios, a outros serviços sociais de outras políticas sociais da saúde, da habitação, da assistência social, enfim a alfabetização na Venezuela acabou se tornando uma porta de entrada para acesso a outros direitos [...] (AMARAL, 2007a).

Em entrevista concedida para esta pesquisa, Amaral reforça a sua fala de 2007 e destaca que a Venezuela:

[...] tinha um aspecto muito interessante é que eles faziam uma ação de maneira intersetorial, ou seja, [...] a pessoa alfabetizada tinha uma carteirinha que dava acesso a outros serviços, bom só quem pode isso é o governo central, até pode fazer de maneira descentralizada, mas é que existia um governo lá que centralizava pra fazer de maneira rápida (AMARAL, 2017).

Rigon (2017) afirma que “Talvez o modelo centralizador no Brasil possa não ter o mesmo efeito ocorrido na Venezuela”; a ex-gestora do DEJA/SEED/PR acrescenta “Mas acredito que um conjunto de ações, com diversos segmentos, falando a mesma linguagem, sem qualquer cunho político ou partidário, pudesse ter o mesmo efeito e corroborar para a superação do analfabetismo” (2017).

Em 2017, não mais como coordenador do PPA e somente como professor pesquisador, Amaral questiona em que medida o programa venezuelano realmente alfabetizou ou não as pessoas do seu país, ao lançar uma dúvida:

[...] a minha única dúvida é se ainda assim essas pessoas aprendiam a ler e a escrever porque a forma, a estratégia usada era vídeo aula, o material era muito complexo, de uma densidade muito grande, então a gente já conseguia no Brasil desenvolver experiências vinculadas à realidade, com materiais que pudessem ser produzidos pela turma, pelo próprio Estado, pelo município, que partisse da realidade local desses sujeitos e os

materiais que nós tínhamos do “Yo, sí puedo” produzido por Cuba era um material homogeneizado, material padronizado, repetitivo, mecânico, então não sei como está o resultado disso hoje nesses países (AMARAL, 2017, *itálicos nossos*).

Além dos desafios apresentados pelo MEC/SECAD (BRASIL, 2009d) no documento *BRASIL, Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* e dos dilemas apontados por Di Pierro (2009, 2014), outros desafios e dilemas se fazem presentes na alfabetização de jovens e adultos frente às diferentes realidades política, econômica, social e cultural. Distintas demandas culturais – provenientes de povos quilombolas, populações ribeirinhas, grupos indígenas, populações ciganas, migrantes nacionais e internacionais – necessitam de diferentes projetos de ensino e aprendizagem, a fim de alcançar os efeitos necessários entre os que necessitam da política pública de escolarização, os quais requerem atenção especial para suas especificidades. Por exemplo, os povos indígenas,

[...] pertencem a universos culturais específicos, caracterizados pelos seus territórios, modos de produção, organização política, relações de parentescos, línguas, rituais, tempos e formas diferenciadas de organização escolar e de processos de aprendizagem. Muitas comunidades preservam as línguas indígenas como códigos tradicionais de resistência de suas identidades socioculturais, de modo que se torna fundamental respeitá-las e articulá-las às demais línguas (portuguesa e estrangeira moderna). Para tanto, é necessário um corpo docente constituído, de preferência, por indígenas, habilitado e formado continuamente, inserido e atuante nas suas comunidades (PARANÁ, 2006a, p. 31).

Da mesma forma, “Povos do campo e da floresta defendem políticas públicas de formação inicial e continuada de educadores e de professores para a especificidade de sua educação” (BRASIL, 2009d, p. 35). Pensar tais sujeitos de direitos da EJA é:

[...] trabalhar com e na diversidade. [...] A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2008b, p. 01).

O *Documento Nacional Preparatório para a VI Confinteia* (2009) traduziu e reforçou de forma precisa que tais sujeitos de direito devem ser respeitados na sua diversidade, pois esta “é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns

dos outros” (BRASIL, 2009d, p. 28). Infelizmente no Brasil desde o período colonial “A *desigualdade* tem sido a marca da *diversidade* [...]” (BRASIL, 2009d, p. 28, itálico do autor). Tal fato na sociedade brasileira é uma construção histórica (SOEK, 2009, p. 41), assim entendemos que a diversidade traduzida em desigualdade:

[...] tem assumido um duro papel para a cidadania em toda a história brasileira. Considerada a sociedade de classes, hierárquica e autoritária que constituiu a nação, há exigência de políticas de Estado para superar a desigualdade engendrada pelo sistema capitalista (BRASIL, 2009d, p. 29).

Numa sociedade capitalista, o mapa do analfabetismo se confunde com o mapa da pobreza e da exclusão social em que vivem milhares de brasileiros (BRASIL, 2008b, p. 02), o que tem impedido o acesso e a permanência nos espaços escolares de uma grande parcela da população brasileira. Segundo Colello “Se você fizer o mapa do analfabetismo no Brasil, ele vai coincidir com o mapa da fome, com o do desemprego, e da alienação. Não raro esse analfabeto é o que fica doente, o que passa fome, o que vive de subemprego” (2012), o que reforça a ideia de que os analfabetos, além da não garantia de acesso à escola para se alfabetizar, são os mesmos sujeitos que também sofrem com outros problemas sociais e econômicos. Estas questões não significam que estas pessoas são inferiores às demais, Schwartz assevera que devemos:

[...] renunciar à simplicidade da visão de que os analfabetos são “ignorantes”, ingênuos, incompetentes, preguiçosos. É preciso enxergá-los como geralmente são, sujeitos inteligentes que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, vivendo, trabalhando e amando (2012, p. 63).

Tais considerações, acerca da difícil condição de vida de muitos analfabetos absolutos, foram evidenciadas por Gadotti ao reforçar que as altas taxas de analfabetismo “são decorrentes da pobreza” (2008, p. 11). Pobreza que muitas vezes afasta o cidadão da escola e reduz o número de anos de estudos.

Segundo o IPEA, a média de anos de estudos no país em 2005 era de sete anos (BRASIL, 2006c), média esta que, na última década, não teve um aumento significativo, pois para o ano de 2012 a média foi de 7,2 conforme o Quadro 06.

QUADRO 06: NÚMEROS DA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES NA AMÉRICA DO SUL SEGUNDO IDH

País	Média de anos de escolaridade	Expectativa de anos de escolaridade	Adultos alfabetizados (acima de 15 anos)	População com/ensino médio ou mais (*)	Satisfação com a qualidade do ensino	Evasão escolar no ensino fundamental
Chile	9,7	14,7	98,6%	74,0%	44,0%	2,6%
Argentina	9,3	16,1	97,8%	56,0%	62,6%	6,2%
Bolívia	9,2	13,5	91,2%	44,5%	57,9%	5,9%
Peru	8,7	13,1	89,6%	52,9%	49,1%	- - -
Guiana	8,5	10,3	- - -	55,6%	- - -	16,5%
Uruguai	8,5	15,5	98,1%	49,8%	55,8%	4,8%
Paraguai	7,7	12,1	93,9%	36,9%	66,9%	21,9%
Equador	7,6	13,7	91,9%	36,6%	74,5%	19,4%
Venezuela	7,6	14,4	95,5%	52,4%	81,2%	7,9%
Colômbia	7,3	13,6	93,4%	43,1%	71,1%	1,5%
Suriname	7,2	12,4	94,7%	43,7%	- - -	9,7%
Brasil	7,2	14,2	90,3%	49,5%	53,7%	24,3%

(*) % entre as pessoas com 25 anos ou mais.

Obs.: estudo não traz dados da Guiana Francesa.

FONTE: PNUD/ONU. In: G1, 2013.

Com referência à média de anos de estudos apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2012, o MEC contestou este dado alegando estarem defasados (G1, 2013). Segundo o Portal Brasil para o ano de 2012 a média de anos de estudo de pessoas com 10 anos ou mais foi de 7,5 (BRASIL, 2013c). Entre os países da América do Sul citados, o Brasil é o que tem a menor média de anos de estudos, empatando com o Suriname. Ainda que os dados sejam contestados pelo MEC que indica a média 7,5, esta se mostra ainda muito baixa, pois com essa porcentagem, ultrapassaríamos apenas o Suriname e a Colômbia. Para uma economia que é considerada a 8ª do mundo, essa média de anos de estudos para a população em geral, que frequenta na sua maioria as escolas públicas, pode ser considerada insuficiente e inadequada às suas possibilidades.

Quando se trata de diferenciar a população mais pobre da população mais rica, a média de anos de estudos se mostra ainda mais desigual. Em 2012, os 25% da população mais rica tinha 10,7 anos de estudos, enquanto que os 25% da população mais pobre tinha somente 5,8 anos de estudos (BRASIL, 2014m, p. 44). Isto revela que, “embora o esforço do País tenha sido no sentido de ampliar as oportunidades para os mais pobres, a distância educacional entre os dois estratos sociais ainda é muito grande, representado por 5 anos de estudo” (BRASIL, 2014m, p. 44). Tal fato, segundo o MEC, tem se apresentado como um grande desafio para

o país, pois a dificuldade de redução do analfabetismo reduz as oportunidades educacionais, que se refletem na desigualdade de acesso e pouca permanência na escola da população com menor renda (BRASIL, 2014m, p. 38).

Para além do número de analfabetos absolutos, conforme denúncia do Observatório da Educação/Ação Educativa “[...] o Brasil tem uma população de 61,8 milhões de pessoas com mais de 15 anos que não frequentam a escola e que não têm o ensino fundamental completo” (2012b). Aumentar os anos de estudos da população brasileira significa reintegrar, além dos analfabetos absolutos e funcionais, as demais pessoas que não concluíram seus estudos ao plano formal de escolarização.

Conforme França Júnior “Pessoas com mais anos de estudos podem alcançar uma possível melhora na qualidade de vida, estendendo esse benefício para sua família e para a comunidade da qual faz parte” (2013, p. 155). Isto pode ser conferido ao observar que, nos últimos anos, o padrão de vida do brasileiro sofreu mudanças positivas, mesmo que estas tenham sido mínimas em alguns aspectos. Ocorreu melhora que se traduz na expectativa de vida ao nascer, nas taxas de natalidade e de mortalidade infantil, materna e de adultos e no padrão de vida do brasileiro, tendo mais acesso a tecnologia, a informação e a comunicação (HENRIQUE, 2013; BRASIL, 2015e).

Tais fatos são demonstrados pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que leva em conta três fatores – educação, renda e saúde. Isto evidencia em que medida a escolarização está associada à melhora de vida da população brasileira⁵⁸. Tal empreitada reforça o quanto a educação é importante para a vida dos cidadãos e, portanto para o desenvolvimento dos países. Segundo o IBGE, “Há diversas formas de medir o processo quantitativo de democratização escolar [...] pode-se comparar as proporções dos estratos mais ricos e mais pobres que conseguiram completar determinado nível educacional” (BRASIL, 2012e).

Assim, o que se observa no tocante à escolarização, é que um grande contingente populacional tem poucos anos de estudo e se encontra fora do contexto escolar ou, estando na escola, apresenta o que é chamado de distorção idade/série (DIS). Essa distorção tem várias causas, entre elas a condição socioeconômica da maioria das crianças que frequentam a escola pública. Em 2013, segundo a

⁵⁸ Consultar também: *Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001 – 2012*, disponível em: <file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/IDB-portugues.pdf>.

plataforma de dados do Portal QEdu de cada 100 alunos das séries iniciais (1º ao 5º ano), aproximadamente 15% estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais anos de estudos (Portal QEdu, 2014).

Muitas crianças, adolescentes e jovens necessitam trabalhar para ajudar no orçamento familiar ou cuidar dos irmãos mais novos enquanto seus pais ou responsáveis trabalham fora para garantir o sustento da família, isso pode levar ao abandono escolar. O Estado deveria criar condições para “evitar que o abandono escolar venha a se efetivar como evasão escolar” (PARANÁ, 2013e, p. 3).

Desta forma, a alfabetização de crianças em idade escolar prevista para a Educação Básica bem como a alfabetização de adultos têm sido preocupações constantes nos debates internacionais e nacionais e se encontram nas agendas dos governos. No Brasil, foi criada a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI⁵⁹) que, em articulação com os sistemas de ensino, “implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2014c).

Ana Maria Alves Saraiva, pesquisadora do *Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente* (GESTRADO/UFGM), adverte que abandono escolar “É a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas, volta a se matricular no ano seguinte [já para ocorrer] uma situação de evasão escolar é necessário que ele não volte a se matricular” (SARAIVA, 2015). Além dos motivos já citados, várias são as causas e os motivos que levam à infrequência escolar e conseqüentemente a evasão escolar, entre elas estão:

[...] as repetências constantes, a necessidade do trabalho infantil para compor a renda familiar, a pobreza e a falta de comida em casa, a longa distância entre a escola e a casa, a falta de transporte, a falta de uniforme e material escolar, que dificultam a ida à escola todos os dias, além de motivos de ordem mais social, como o abuso sexual, dentro e fora de casa, ou até mesmo na escola; exploração sexual, a violência física ou psicológica com a criança ou entre seus familiares, o abuso físico e/ou psicológico na escola e/ou em casa, a não valorização do ensino por parte dos adultos, o casamento e/ou gravidez precoces, o uso e tráfico de drogas, a falta de segurança na localidade ou próximo à escola, brigas de gangues e dificuldades no acompanhamento dos conteúdos curriculares (MISSÃO CRIANÇA, 2001).

⁵⁹ Antiga *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD).

Em entrevista para a UOL Notícias, a secretária de Educação Básica do MEC, Maria Beatriz Luce (2014), reforça que este tipo de problema também se manifesta, além dos motivos escolares, por causas sociais. Quando estes cidadãos chegam a frequentar os bancos escolares, muitas vezes sofrem com a reprovação e a repetência, que levam à evasão escolar (SARAIVA, 2014). Esses fatores provocam a DIS e têm corroborado para um crescente aumento do analfabetismo absoluto e funcional no país, pois muitos nem chegam a concluir nenhuma série escolar.

Essas considerações remetem às categorias analisadas por Ferraro, em seus estudos sobre analfabetismo e escolarização em 1985 e em 1987, as quais são: *exclusão na escola* e *exclusão da escola*. De acordo com Ferraro, a exclusão escolar:

[...] na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria *exclusão na escola* dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola* e finalmente sob o conceito mais geral de *exclusão escolar* (FERRARO, 1999, p. 24, itálicos do autor).

Tal fato, ao relacionar qualidade do ensino com a situação de pobreza em qual vive boa parte da população brasileira, é reforçado por Haddad e Di Pierro (2000b), ou seja,

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas às experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito (HADDAD; PIERRO, 2000b, p. 125).

Com referência ao processo de exclusão social e analfabetismo, Schwartz lembra que ninguém escolhe ser analfabeto, pois isso ocorre em função das condições objetivas dadas no contexto social “onde a desigualdade influi de forma decisiva nas condições de vida” (2012, p. 91). Assim, para assegurar o direito à educação de jovens, adultos e idosos, Di Pierro defende que a EJA deve estar acompanhada de políticas sociais que enfrentem todas as formas de exclusão

(2008a, p. 4). Desta forma, para “*reducir la desigualdad social, es importante mantener al sector educativo en una alta prioridad social*” (CASASSUS, 2003, p. 5).

Ferraro (1985) afirma que o analfabetismo absoluto sempre se mostrou como uma problemática inquietante. Em 1985, produziu um artigo intitulado “*Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avaliações recentes*”, o qual se constituiu como um importante trabalho sobre a tendência secular do analfabetismo absoluto, retratando o período de 1872 a 1980⁶⁰. Este autor faz uma severa crítica à escola, como uma das responsáveis, pela produção de novos analfabetos no país e, além disso, o papel excludente da reprovação e da repetência, uma vez que:

A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo (FERRARO, 1985, p. 49).

Gatti, ao se reportar sobre a relevância das pesquisas educacionais com dados quantitativos, concorda com o olhar atento de Ferraro acerca desta questão e reforça o quanto “[...] a escola produz o analfabetismo por meio do processo de exclusão” (2004, p. 16), pois este processo engloba:

[...] tanto aqueles que são excluídos sem sequer chegar a ser admitidos na idade de escolarização obrigatória, como os que, tendo sido admitidos, são depois excluídos no próprio processo de ensino pela reprovação e a repetência (GATTI, 2004, p. 16).

Ainda, em seu artigo de 1985, Ferraro concluiu que a produção do analfabetismo não é somente uma herança do passado, uma vez que este não deixou de ser produzido na atual fase da sociedade brasileira, sendo o Estado o responsável pela produção desse contingente de pessoas excluídas do processo de saber ler e escrever (FERRARO, 1985; PINTO et al., 2000; BRASIL, 2003c). Apesar dos avanços obtidos “ainda não fomos capazes de fechar a torneira do analfabetismo” (PINTO et al., 2000, p. 519, BRASIL, 2003c, p. 10).

Desta forma, o desafio na alfabetização de adultos apresenta-se em todas as faixas etárias, sendo maior o contingente de pessoas acima dos 40 anos com o menor número de anos de estudos se encontra nos estratos mais pobres da

⁶⁰ Verificar o artigo “*Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?*”, em que Ferraro avançou nas suas pesquisas abrangendo um novo período de análise do analfabetismo absoluto revelado por meio dos censos de 1991 e 2000 (FERRARO, 2002).

sociedade, ou seja, a parcela da população que mais necessita desta política educacional. Conforme o documento *Desafios e Perspectivas da Política Social* elaborado em 2006 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

A presença de um maior número de analfabetos entre adultos com 40 anos ou mais é o resultado de um acesso restrito dessas gerações à educação formal no passado, mas é, também, um indício de que os programas de alfabetização implementados nas últimas décadas não foram capazes de reverter de forma eficaz essa dívida educacional (BRASIL, 2006c, p. 54).

Estando numa faixa etária mais avançada, muitos acreditam não ser mais necessário se alfabetizar, uma vez que os mesmos passaram praticamente a vida toda sem saber ler e escrever. Sobre tal fato, Peres relata que para estas pessoas:

Toda uma vida foi construída [...] sem o uso da leitura e da escrita e não é nada fácil mudar isso. Para os indivíduos que são analfabetos até os 15 anos ou mais, definitivamente não é hábito ler e escrever e é impossível se mudar o hábito de vida de alguém somente com oito meses de curso de alfabetização (PERES, 2012).

Em contrapartida, segundo este mesmo autor “A educação, como a principal criadora de subjetividade individual, precisa formar indivíduos autônomos, que saibam criticar, criar e transformar com liberdade [...]” (PERES, 2007, p. 361). Desta forma, Peres destaca que a educação:

[...] não pode, em hipótese alguma, se restringir à infância e à juventude, excluindo outras fases da vida, como a fase adulta e a velhice, realidade essa que se observa na atual educação pedagógica. Por isso, uma educação realmente emancipadora deve ser abrangente (e não restrita e excludente) e andragógica (e não pedagógica), incluindo os idosos e adultos mais velhos na agenda educacional (PERES, 2007, p. 361).

Di Pierro alerta que “as políticas de alfabetização de jovens e adultos têm uma baixíssima articulação com políticas sociais e econômicas, que poderiam engajar o sujeito em processos de mudança que gerassem a motivação” (2014). Desmotivados e com uma vida social e profissional praticamente construída sem o uso da leitura e da escrita, resgatar e levar esse cidadão para uma turma de alfabetização é sempre um desafio, ainda que o mesmo tenha vontade e necessidade em aprender a ler e escrever. Envelhecer num país em desenvolvimento é sinônimo de enfrentar inúmeras adversidades no dia a dia (PERES, 2007).

Deste modo, investigar o que desperta o gosto, para além da necessidade, em aprender a ler e a escrever nos indivíduos adultos, torna-se um dos primeiros desafios para o atendimento das diferentes faixas etárias que compõe essa demanda. Então, conhecer os anseios e as reais necessidades dos alfabetizandos, a partir de uma avaliação diagnóstica, é o primeiro passo para a elaboração de propostas metodológicas que atendam as suas motivações para aprender ler, as quais podem ser: poder ler a bíblia; não precisar pedir para outros lerem para si; poder pegar um ônibus sozinho; fazer uma lista de compras ou ler os rótulos no supermercado. Para a maioria dos brasileiros alfabetizados, tais ações são simples, porém para uma pessoa que não sabe ler e escrever, além de possibilitar a assinatura do seu nome em um documento, significa vencer uma batalha e ganhar visibilidade na sociedade letrada.

Apesar das adversidades descritas, é fato que escrever o nome pela primeira vez, causa ao alfabetizando um sentimento que, segundo Matsuura, “os menos favorecidos podem encontrar sua voz [...] os sem poder podem se empoderar” (2003, p. 13). O registro do nome próprio distingue a diferença entre os indivíduos e, por conseguinte, a identidade dos membros de um grupo (REVISTA ESCOLA, 2015). Enquanto a palavra empoderar (*empowerment*), na língua inglesa, significa dar poder a alguém para realizar uma tarefa sem pedir a permissão do outro; para Freire, empoderar⁶¹ significa realizar por si mesma ações que levam a pessoa a evoluir e se fortalecer. Enquanto na língua inglesa o termo se encaixa em um movimento de fora para dentro, para Freire a ação é de dentro para fora – reflexão, tomada de consciência.

O empoderamento torna-se um instrumento importante nas mãos do educando para a cobrança do direito à educação, como direito público subjetivo garantido no Artigo 208, parágrafo 1º da CF/1988. Ferraro (2008) salienta que, como cidadão comum que salda as suas dívidas, o cidadão brasileiro reconhece o que é uma dívida e o que é ser um devedor, porém tem dificuldade de se reconhecer como credor perante o Estado. Assim, o empoderamento faz com que os mesmos

⁶¹ Para entender como Freire definiu o termo empoderamento, consultar o texto de Leila de Castro Valoura intitulado: “*Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*” disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf.

reconheçam que possuem direitos, instrumentos e meios para cobrar a dívida social do Estado (FERRARO, 2008, p. 275, 278).

A população brasileira está envelhecendo, face ao aumento da expectativa de vida no país, isso se reflete no aumento do número de idosos que não se escolarizaram em idade adequada. Em decorrência deste fato, o Brasil:

[...] hoje começa a compreender a importância de se preocupar com a qualidade de vida e com os direitos dos brasileiros com 60 anos e mais, como expressa, por exemplo, a aprovação do Estatuto do Idoso em 2003. Por um lado, a existência de idosos que não se escolarizaram, ou nem se alfabetizaram no país; por outro, a concepção do aprender por toda a vida, exigem repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência dos que, não mais vinculados ao trabalho, podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas e que não possibilitam assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural (BRASIL, 2009d, p. 29).

Neste sentido, cabe observar que, dos 13.933.173 analfabetos absolutos em 2010, 39,2% era constituída de pessoas idosas (BRASIL, 2014n). Conforme Peres, o Censo do ano 2000 realizado pelo IBGE, já reafirmava que estes se constituem em “[...] idosos e adultos mais velhos, especialmente as mulheres, os negros e afrodescendentes, os indígenas e os residentes nas áreas rurais e na região Nordeste” (PERES, 2011, p. 632). Este percentual se mostra maior, na faixa dos 60%, nos municípios com até 50 mil habitantes e que estão localizados no Nordeste brasileiro (BRASIL, 2014n), região que possui os maiores índices de analfabetismo do país, especificamente a região do semiárido, onde essa taxa atinge 65%. O estado da Bahia, no Censo 2010, é o que possui o maior número de analfabetos absolutos (PERES, 2011, p. 650). Segundo a PNAD (2007), o número de analfabetos adultos cuja raça ou cor foi identificada como negra era de 14,1% enquanto a população branca estava na casa de 6,1%, o que representava uma diferença de 8%, ou seja, a concentração de analfabetos na população negra é mais que o dobro do que na população branca.

Dos 1.304 municípios brasileiros com taxa acima de 25% de analfabetismo em 2010, 32 não tinham um programa de EJA (BRASIL, 2014n), a maioria destes municípios se localizam no Nordeste brasileiro, região que se caracteriza pelas piores condições de vida ocasionadas por fatores físicos como o clima e o solo, entre outras adversidades. Cabe ressaltar que dos 5.565 municípios brasileiros,

segundo as taxas de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais, 574 não têm oferta de EJA, ou seja, mais de 10% do total de municípios (BRASIL, 2011f, p. 64).

Segundo a *Plataforma Dhesca e Ação Educativa no Brasil*, “O direito à educação está mais distante para quem é pobre, negro(a), tem menos de 6 ou mais de 14 anos de idade, e também, para quem mora na zona rural, possui alguma deficiência, está na prisão [...]” (2011, p. 7). Em 2009, somente 6% dos jovens e 2% dos adultos frequentava um programa de alfabetização, o que indica, segundo estas organizações, uma tendência de manutenção dos índices de analfabetismo absoluto.

Com referência à escolarização de pessoas idosas, Peres denuncia que, no Brasil temos escolas básicas de educação regular para crianças e jovens e na modalidade EJA para adultos que estão inseridos no mercado de trabalho, mas, “não há escolas destinadas para os idosos, e que atendam especificamente às suas necessidades e peculiaridades enquanto sujeitos sociais” (PERES, 2011, p. 631). Assim, o autor critica a inexistência de políticas educacionais voltadas à velhice⁶² e, ao analisar as questões da velhice na LDB/1996 e no *Estatuto do Idoso*, tais documentos deixam lacunas, ainda que os Artigos 3º e 20 do Estatuto do Idoso garantam ao idoso o direito à educação (BRASIL, 2003a). Conforme o Artigo 21 está a cargo do poder público criar “[...] oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2003a), por meio da Lei 10.741.

Infelizmente, os direitos que cabem à pessoa idosa vêm se concretizando a passos lentos. Ainda que, os mesmos estejam assegurados em base legal, faz-se necessário tratar como política pública a alfabetização de adultos voltada às pessoas idosas.

Ocorre negligência ao mencionar a diversidade da pessoa idosa, pois trata a todos (NASCIMENTO, 2011, p. 58), sem levar em conta as especificidades de cada faixa de idade, ou seja, “há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos e um ‘adulto’ (ou idoso?) de 50 ou 60 anos” (PERES, 2011, p. 632).

Já no que diz respeito ao gênero feminino, o MEC denuncia que “no passado as mulheres foram segregadas e seu direito à educação, negado” (BRASIL, 2014m,

⁶² Sobre velhice e analfabetismo ver Peres (2007, 2010, 2011), sobre envelhecer na sociedade capitalista, consultar: Solange Maria Teixeira (2008) em “*Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: implicações para a proteção social no Brasil*”, o qual revela um olhar crítico sobre as condições de vida do idoso no Brasil.

p. 40). Independente da faixa etária, porém com maior expressão a partir dos 40 anos de idade, as desigualdades ainda têm se mostrado. Entre os inúmeros fatores que corroboraram para este padrão de exclusão, foi a herança patriarcal na qual a figura feminina sempre esteve associada a papéis secundários e o estudo não era uma atividade necessária para aquelas que, provavelmente, tornar-se-iam donas de casa (WOICIECHOWSKI, 2006, p. 83).

Em entrevista ao *Programa Roda de Conversa*, produzido pela Secretaria da Educação de Minas Gerais em 2014, Leôncio Soares, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) reforçou que: “no caso das mulheres, em especial, aquela marca de que quando era mais nova, o meu pai me impedia porque falava: eu vou lá para aprender a ler e escrever carta, isso ainda é atual” (SOARES, 2014). Este mesmo autor reforçou, nesta entrevista, que isso ocorre pela questão do machismo. O Artigo 5º, parágrafo I da CF/1988 afirma que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações [...]” (BRASIL, 1988), porém tal igualdade desejada, ainda não foi conquistada.

Quando se trata do número de anos de estudo para as faixas etárias acima de 40 anos, independente de gênero observa-se uma desvantagem em relação às faixas etárias mais jovens. No ano de 2004, as mulheres apresentavam 5,4 anos de estudos enquanto que os homens apresentavam 5,5 anos de estudos. Em 2012, a população feminina chegou a 6,6 anos de estudo enquanto a população masculina atingiu 6,4 anos (BRASIL, 2014m, p. 46). Em 2003, Louise Fréchette, vice-secretária geral da ONU, no discurso por ocasião do lançamento da *Década das Nações Unidas para a Alfabetização*, afirmou com veemência que:

[...] quando as mulheres são educadas e empoderadas, os benefícios podem ser vistos imediatamente: famílias ficam mais saudáveis; melhor alimentadas; sua renda, poupança e investimentos aumentam. As chances de se protegerem contra HIV/Aids⁶³ também aumentam – assim como as chances de educação de seus filhos (2003, p. 16).

A UNESCO nesta linha de raciocínio reforça que “saúde materno infantil, o bem-estar das crianças, a probabilidade de as crianças virem a frequentar a escola, a redução dos níveis de fertilidade e papéis políticos e produtivos de maior relevo na sociedade” (2003, p. 44-45), ganham maior expressão a partir da oferta de

⁶³ HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana. AIDS (sigla em inglês – *Acquired Immunodeficiency Syndrome*) significa Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Sida).

alfabetização para as mulheres. Segundo pesquisa da PNAD em 2014, cerca de 99% dos filhos de pais alfabetizados são também alfabetizados, assim o que temos é a quase:

[...] universalização da alfabetização entre jovens de 15 a 17 anos, ao se atingir 99,1% dessa faixa etária. Em grande medida, esse índice reflete o processo de inclusão educacional devido à ampliação do acesso ao ensino fundamental, especialmente nas duas últimas décadas (BRASIL, 2015d, p. 25).

Mais anos de estudo podem assegurar que as pessoas venham a conhecer e buscar os seus direitos. No que tange ao sexo feminino, mulheres com mais anos de estudo têm mais condições de assegurar aos seus filhos o ingresso e a frequência regular nos espaços escolares, para fazer cumprir o estabelecido no Artigo 205 da CF/1988, segundo o qual é dever do Estado e da família preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho (BRASIL, 1988). Mas, para Di Pierro (2014): “Motivar o adulto a participar de programas formativos demanda esforço e vontade da política pública, além de uma enorme flexibilização nas formas de oferta”.

Ao observar a faixa etária de pessoas de 15 a 24 anos, o percentual nacional de analfabetos em 2010 atingia 2,5 (BRASIL, 2014n), para 2012 o percentual de alfabetizados nessa faixa etária era de 98,6 (BRASIL, 2014m, p. 45).

Este percentual pode dar a ideia de que para os formuladores de políticas vale mais a pena investir numa faixa etária que se encontra em idade produtiva ou que estará num futuro próximo e que poderá contribuir economicamente por mais tempo. Tal lógica, como descreve Peres (2011), nasceu com o surgimento da sociedade moderna industrial, cujo intuito era formar e disciplinar o futuro trabalhador da indústria.

Conforme Peres, “a educação escolar adotou os métodos pedagógicos, destinados à formação nas primeiras fases da vida” (2011, p. 631), excluindo as pessoas mais velhas do projeto educacional. Ramos sugere que tal concepção de educação segue a seguinte lógica: “para quê [...] investir na educação dos que já passaram pela vida produtiva ou que [estão] em vias de sair dela?” (2001). Peres (2007, p. 190) reforça tal crítica, ao situar que o sistema educacional formal na sociedade capitalista, tem como intuito formar a criança e o adolescente para o

mercado de trabalho e relega “os idosos e adultos ao esquecimento, por não interessarem mais ao processo produtivo”.

Ainda analisando a faixa etária de 15 a 24 anos, o Nordeste apresenta uma taxa de 4,9%, o que representa em números absolutos meio milhão de jovens, totalizando 502.124 (BRASIL, 2011f, p. 60) em comparação com 1,1% no Sul e 1,5% no Sudeste – nestas regiões já foi atingida a universalização do acesso deste grupo etário.

Ao tratar das políticas públicas, em qualquer área, não deve existir uma faixa etária privilegiada, cabendo aqui o previsto no Artigo 5º da CF/1988, segundo o qual todos devem ser iguais perante a lei. Para um país que apresenta em seus quadros estatísticos uma taxa de redução do analfabetismo em torno de 2 milhões por ano, esse índice deve ser levado em consideração para análises e maior atendimento. Nas últimas décadas, a redução do número absoluto de analfabetos não acompanhou a redução dos índices percentuais. Conforme Di Pierro, em entrevista para a Revista Carta Educação em 2009:

Quando falamos da diminuição de 2 milhões de analfabetos, não significa que alfabetizamos 2 milhões de pessoas. Provavelmente, morreu um monte de velhinhos analfabetos e entraram, na faixa de 15 anos ou mais, jovens que não foram alfabetizados (DI PIERRO, 2009).

Gráficos, tabelas e quadros, ao tratar dos índices do analfabetismo absoluto no Brasil, se reportam ao termo “*beneficiados*”⁶⁴, o qual sugere que os sujeitos envolvidos no programa foram atendidos, porém isso não necessariamente pode ser considerado como se os mesmos foram alfabetizados de fato.

Outro dado preocupante, neste contexto, é que a alfabetização de jovens, adultos e idosos ocupa-se com a proporção de pessoas com 15 ou mais que não sabem ler e escrever, porém em 2010 a proporção de crianças de 10 anos que não dominava os códigos da escrita e da leitura era de 6,5%. Apesar de este índice ser inferior ao do ano 2000, o qual ficou na faixa de 11,4%, é outro dado que causa preocupação. No ano de 2015, tais crianças completaram 15 anos e poderão fazer

⁶⁴ Que se beneficiou, que recebeu benefício, que usufruiu de vantagem, favor etc (CALDAS, 2011, p. 213). Desta forma o termo beneficiado não faz justiça à condição em que se encontram os alfabetizando em situação de exclusão social. Tal atendimento não pode ser confundido como um favor, um benefício ou uma vantagem concedida. Uma vez que, a educação não deve ser tratada como uma mercadoria, pois a mesma se constitui como direito inalienável de todos os cidadãos brasileiros.

parte dos quadros das estatísticas anuais de jovens com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. Isto denuncia uma triste realidade brasileira, ou seja, a que deve “existir um atraso significativo no ingresso no ensino fundamental ou também a má qualidade do ensino ofertado” (BRASIL, 2011f, p. 61).

Este poderia ser um dos motivos para que o índice absoluto de pessoas que não sabem ler e escrever em território brasileiro se manteve constante nas últimas décadas. Uma vez que, ao analisar os dados estatísticos do ano de 2012, percebe-se que houve um ligeiro aumento percentual e no ano de 2013 ocorreu um aumento no número absoluto de analfabetos no país. Mesmo que nos censos demográficos os valores percentuais se mostrem em queda nas últimas décadas, o que verificamos com referência aos valores absolutos é uma redução um tanto quanto tímida, segundo o MEC:

Quanto à escala, o PBA abrange mais de 3.500 municípios em todos os estados brasileiros e já atendeu a cerca de 14 milhões de pessoas em turmas de alfabetização desde 2003, com uma média anual de 1.200 parceiros entre prefeituras municipais e secretarias estaduais de educação (BRASIL, 2014m, p. 40).

A este respeito, cabe a crítica de Di Pierro (2009) quanto à efetividade do PBA, pois segundo a autora, se o programa tivesse obtido êxito, após uma década de atendimento a 2 milhões de pessoas por ano, chegaríamos ao número de 12 milhões de pessoas alfabetizadas, porém não foi isso que ocorreu.

Ainda que tenha tido alguns avanços nesse campo, os números absolutos do analfabetismo, em território brasileiro, reforçam que o país não conseguiu cumprir de forma efetiva as metas estabelecidas nos acordos internacionais dos quais é signatário, como o de EPT em Jomtien/1990 e Dacar/2000; os de Hamburgo/1997 e Belém do Pará/2009, referentes às duas últimas CONFINTEAs; assim como as metas nacionais estabelecidas no PNE-I (2001-2010) para o campo da alfabetização de adultos.

Ao tratar da localização das pessoas que não sabem ler e escrever em território nacional constata-se que tais sujeitos de direito, na sua maioria, residem nas periferias dos grandes centros urbanos e nas zonas rurais. Assim localizar, identificar e formar uma turma de alfabetização, pelos alfabetizadores e coordenadores voluntários com no mínimo, 14 e no máximo, 25, alfabetizando para a área urbana e de no mínimo, 07 e no máximo de 25, para a área rural (PARANÁ,

2014d, p. 02), não se apresenta como uma das tarefas mais fáceis, o que se configura como mais um desafio a ser vencido.

A formação de uma turma de alfabetização pelo coordenador voluntário, não garante a este a sua efetivação no programa, uma vez que se exige, por meio de edital, um número mínimo de cinco turmas para que o coordenador voluntário tenha garantia de efetividade. Se acaso o selecionado, mesmo sendo classificado em primeiro lugar, formar somente uma única turma e outro candidato inscrito para o mesmo cargo, classificado em segundo lugar, formar duas ou mais turmas, o segundo tem a vaga garantida, e ainda arrebatada a turma que o selecionado em primeiro lugar conseguiu formar.

Tal lógica pode ser exemplificada, a partir do PPA, de forma mais clara no item 5.3 que trata “das vagas e adesão” conforme o edital nº 04/2014 – DG/SEED:

5.3 A efetivação das vagas e alocação de turmas para o Coordenador classificado estará condicionada ao empenho do candidato na **mobilização e formação** de, no mínimo, 05 (cinco) turmas, **independente da ordem da classificação no processo de seleção** (PARANÁ, 2014e, p. 15, grifos nossos).

Também se pode tomar como exemplo a Portaria nº 5.944 de 15 de junho de 2017, que visa selecionar alfabetizadores, tradutores-intérpretes de libras e alfabetizadores coordenadores de turmas para atendimento ao *Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado*⁶⁵, no item 7.1 onde se lê:

Os candidatos interessados deverão entregar nos endereços [...] sua inscrição de forma presencial, contendo o cadastro devidamente acompanhado da documentação exigida e o cadastro dos alfabetizandos que vão compor sua turma, tendo que atender, obrigatoriamente, o número de alfabetizandos disposto na Resolução CD/FNDE nº 9 de 16 de dezembro de 2016 (PERNAMBUCO, 2017a, p. 11).

O que se observou no Resultado dos recursos da 1ª Etapa da Chamada Pública para Voluntários do *Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado* foi o seguinte: “Após análise do recurso, foi verificado que a candidata não apresentou alfabetizando, sendo desclassificada por esse motivo, mesmo tendo ficado com a pontuação de [...] Não apresentou sua turma [ou] além de não ter apresentado aluno” (PERNAMBUCO, 2017b).

⁶⁵ Em conformidade com o Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 9 de 16 de dezembro de 2016 cumulada com o Artigo 11 da Lei nº 10.880/2004.

A difícil tarefa de mobilizar jovens e adultos para a formação de turmas já havia sido reafirmada pela SECADI, em 2009, por meio do documento elaborado para a VI *CONFINTEA*. Para a identificação de analfabetos absolutos, as secretarias estaduais e municipais de educação, saúde e assistência social podem aproveitar os cadastros que possuem referente à população local, a exemplo, em Curitiba, da Fundação de Assistência Social (FAS), que utiliza o cadastro da sua instituição para localizar moradores de rua que não sabem ler e escrever (REVISTA ESCOLA, 2010).

Após a formação das turmas de alfabetização e o início das aulas, garantir a permanência dos educandos em sala de aula é um compromisso diário e árduo para os alfabetizadores voluntários. Tais sujeitos contam com diferentes histórias de vida relacionadas ao trabalho, saúde, e família e à necessidade de dividir o tempo entre trabalho/família/escola pode ser um dos empecilhos para manter-se em um programa de alfabetização, sendo que, a qualquer momento o alfabetizando pode evadir-se do programa.

Cabe ao alfabetizador, além das inúmeras atividades dentro e fora da sala de aula, proporcionar condições de permanência e de resgate dos alfabetizandos, motivando-os a permanecer no processo de ensino aprendizagem, com a finalidade de diminuir o número de possíveis desistentes. Uma vez que o PBA não certifica⁶⁶ os alfabetizandos concluintes do programa, os mesmos podem se sentir desmotivados. Um certificado de alfabetização, por mais que pareça para olhares externos ao programa, um documento sem ou com pouco valor, por não ser reconhecido formalmente, para quem se alfabetiza ver o seu nome impresso num certificado e conseguir lê-lo, significa uma vitória, a mudança de um conceito de vida. Este certificado é um comprovante de sucesso e de superação.

Os egressos do programa que foram alfabetizados devem ser orientados, a buscar o Ensino Fundamental Fase I (1º ao 5º ano), cuja oferta é de responsabilidade dos municípios ou procurar as secretarias de educação que ofereçam exames de suplência para concluir os estudos e obter a certificação via histórico escolar. A partir da gestão 2003/2006⁶⁷ do DEJA/SEED o município ganha autonomia nesse processo, uma vez que a gestão anterior de Jaime Lerner, de

⁶⁶ O certificado entregue a pessoa alfabetizada é um diploma simbólico que atesta que o mesmo foi alfabetizado, porém não tem validade como diploma escolar (VOIDÉLO e ATAYA, 2010).

⁶⁷ Nesta gestão o atendimento do PPA durou exatamente dois anos e cinco meses, passando após ao DEDI/SEED/PR cujo gestor do departamento também era coordenador do PPA.

1999-2002, havia implantado o *Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos* (PEJA), que consistia na preparação e avaliação para fins de certificação e cabia as Secretarias Municipais de Educação viabilizar somente a infraestrutura e o corpo docente necessário à preparação ao exame de equivalência, sem nenhuma autonomia pedagógica para avaliá-los; já o DEJA/SEED/PR naquela gestão preparava as apostilas, os itens dos exames. A organização da aplicação e por meio de resolução, o credenciamento de uma escola municipal para a expedição da documentação escolar (PARANÁ, [200-a], p. 58), o PEJA deixou de existir em dezembro de 2005.

A certificação através do exame de suplência é obtida por meio do *Exame Nacional de Certificação por Competência da Educação de Jovens e Adultos* (ENCCEJA). Segundo a SECADI (BRASIL, 2009d, p. 40), o mesmo mostra-se como uma política de certificação aligeirada, o que compromete o real papel da EJA – de respeitar os limites e potencialidades de cada indivíduo transformando-o um agente autônomo do seu próprio caminho.

No que tange aos educadores na área de alfabetização, estes são considerados alfabetizadores voluntários e não professores do quadro efetivo e permanente das secretarias de educação. Mesmo que, valorizados no contexto da sala de aula por suas ações pedagógicas, o reconhecimento do seu papel para a superação do analfabetismo absoluto no país não tem sido efetivo, já que a maioria não faz parte dos quadros efetivos do magistério. Moraes esclarece que:

[...] este termo “alfabetizador” serve tanto para o educador popular quanto para o professor da rede pública. Inclusive deixando claro que o professor que exercer a função de alfabetizador, tem esta denominação em razão de não poder ser remunerado para fins trabalhistas (MORAES, 2015, p. 117).

Neste modelo de “profissional voluntário”, seja como alfabetizador ou coordenador, os mesmos recebem uma bolsa auxílio e não um salário fixo. O pagamento da bolsa é por tempo determinado, uma vez que o programa de alfabetização tem curta duração – de 6 a 8 meses – e, geralmente, chega com atraso, após os alfabetizadores já estarem atuando no campo escolar. Além disso, o valor pago pela bolsa auxílio está abaixo do piso nacional para professores. Segundo Di Pierro “[...] a bolsa, [...] tem valor muito baixo” (2012b) e por consequência “não atrai pessoas qualificadas” (2012b), o que precariza o trabalho

do educador voluntário, uma vez que a bolsa significa “uma espécie de ‘suplência’, de política compensatória [...]” (GADOTTI, 2008, p. 15), e assim “[...] Muitos professores farão apenas mais um ‘bico’ como alfabetizadores de adultos” (GADOTTI, 2008, p. 15-16).

Para além desses questionamentos, reconhecer tais profissionais como trabalhadores da educação é mais um desafio a ser superado, considerando que os valores monetários pagos ao voluntário, não estão amparados por nenhuma lei trabalhista e, sendo assim, não geram benefícios adicionais, “refletindo, portanto, um trabalho sem garantias” (MORAES, 2015, p. 119). No caso do PPA, o educador se coloca na obrigação de assinar um “*Termo de compromisso do alfabetizador voluntário*” (ANEXO 3 – Termo de compromisso do autor), a exemplo do que ocorre em todo o território nacional, como se verifica no edital 5/2014-DG-SEED, item 5.2 letra a, o qual versa sobre as condições gerais do trabalho voluntário, que o coloca na condição de se comprometer a prestar:

[...] o serviço voluntário em turma de alfabetização do Projeto do Executor com até 20 alfabetizandos, com carga horária total de 320 horas/aula, conforme seja a duração de 8 meses, e carga horária semanal mínima de 10 horas, neste caso com duas horas por dia, ou com outra carga diária, excepcionalmente, de acordo com as especificidades do projeto pedagógico a ser executado, podendo ser incluídas na turma, no máximo, 3 pessoas com deficiência que demande metodologias, linguagem e códigos específicos (PARANÁ, 2014d, p. 43).

Esta situação descumpre a CF/1988 que, no Artigo 205, prevê no parágrafo V “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” e no parágrafo VII “ piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL/1988; 2006a; 2008), ambos reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no Título VI, nos Artigos 61 a 67 (BRASIL, 1996b).

Os órgãos executores dos programas de alfabetização devem tratar os profissionais que atuam em classes de alfabetização com distinção com relação aos demais trabalhadores docentes. Esta diferenciação se expressa por meio dos editais de convocação e contratação, pelo modelo de contrato que está sujeito o alfabetizador e o coordenador de turma, bem como das condições de trabalho em que são submetidos estes profissionais como, por exemplo, o improvisado de salas de

aulas em espaços alternativos como – salões paroquiais, espaços em residências entre outros, os quais muitas vezes não possuem quadro-negro, bem como, os móveis são desproporcionais ao sujeito da alfabetização de adultos.

Resta ainda acrescentar que existe escassez de material didático para trabalhar com a alfabetização de adultos, ainda que o PPA, por meio do empenho das gestões do DEJA/SEED tenha produzido algum tipo de material, cabe ressaltar que a produção leva um determinado tempo para ficar pronta, desde a escolha da equipe que irá organizar o trabalho, a coleta de material, leitura, organização e correção, bem como a parte gráfica como diagramação, *layout* e impressão, para além do custo financeiro.

Para não correr o risco e o equívoco de utilizar materiais destinados às crianças e adolescentes do ensino básico regular, em 2007 foi lançado pelo MEC o *Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos* (PNLA/2008), por meio da resolução nº 18 de 24 de abril de 2007, que chegou com um atraso de 10 anos, com referência ao *Plano Nacional do Livro Didático* para a educação regular. Sobre a implementação do referido programa, Gomes de Oliveira destaca que houve “avanços na conquista das políticas públicas para EJA, dando direito aos alunos adultos aos materiais didáticos já adquiridos há anos pelo ensino regular” (2011, p. 116).

Tendo situado a questão dos avanços e desafios da EJA, em especial da alfabetização de adultos, no Brasil, cabe focar a situação desta no Paraná, a fim de analisar, conforme já indicado, o primeiro desafio a ser enfrentado, segundo o documento *BRASIL – Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*: “a expectativa de continuidade à alfabetização, para que se cumpra o princípio do direito à educação para todos” (BRASIL, 2009d, p. 41).

4 O ANALFABETISMO NO ESTADO DO PARANÁ E O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

Quem não sabe ler não vê. Não vê sua dignidade, não vê sua história, não vê o futuro, não vê o projeto social no qual está vivendo, não vê toda a exploração que está sofrendo, não vê a importância de se converter em um agente de seu próprio destino, em uma pessoa que deve tomar uma posição ativa na história.

CARDENAL, 1987, p. 85

Este capítulo apresenta o *Programa Paraná Alfabetizado* (PPA), o qual se constituiu como a primeira ação de alfabetização massiva coordenada pela SEED/PR, no período de 2004 até 2014. Inicia com a apresentação dos dados do contexto político, econômico e social do estado do Paraná, considerando a importância que o mesmo tem para subsidiar a interpretação dos dados do objeto em estudo, a fim de não correr o risco de interpretações muitas vezes simplificadas. Na sequência, são analisados os objetivos, as diretrizes e os sujeitos envolvidos no PPA. A seguir, são apresentados os resultados do PPA de 2004 até 2014, por meio de estatísticas, no que concerne aos avanços e retrocessos do programa.

Em seguida, apresenta-se um panorama da formação docente para a EJA na América Latina e no Caribe, com ênfase para o Brasil, com a finalidade de dar embasamento à descrição da função desempenhada pelos alfabetizadores e coordenadores voluntários do PPA. A partir dos editais do PPA apresentam-se os sujeitos executores do programa – alfabetizadores e coordenadores voluntários, os critérios para seleção, bem como as atividades que deverão ser desenvolvidas pelos profissionais, que uma vez selecionados irão atuar no programa, estas ações serão descritas e interpretadas.

Ainda que se tenha uma escassa produção acadêmica sobre o PPA, a mesma elucida inúmeras questões apontadas nesta pesquisa, bem como as entrevistas concedidas pelos gestores e coordenadores locais do PPA e da SME/Curitiba apontam avanços e retrocessos, desafios e fragilidades acerca da alfabetização de adultos no estado do Paraná e em Curitiba, capital do Estado.

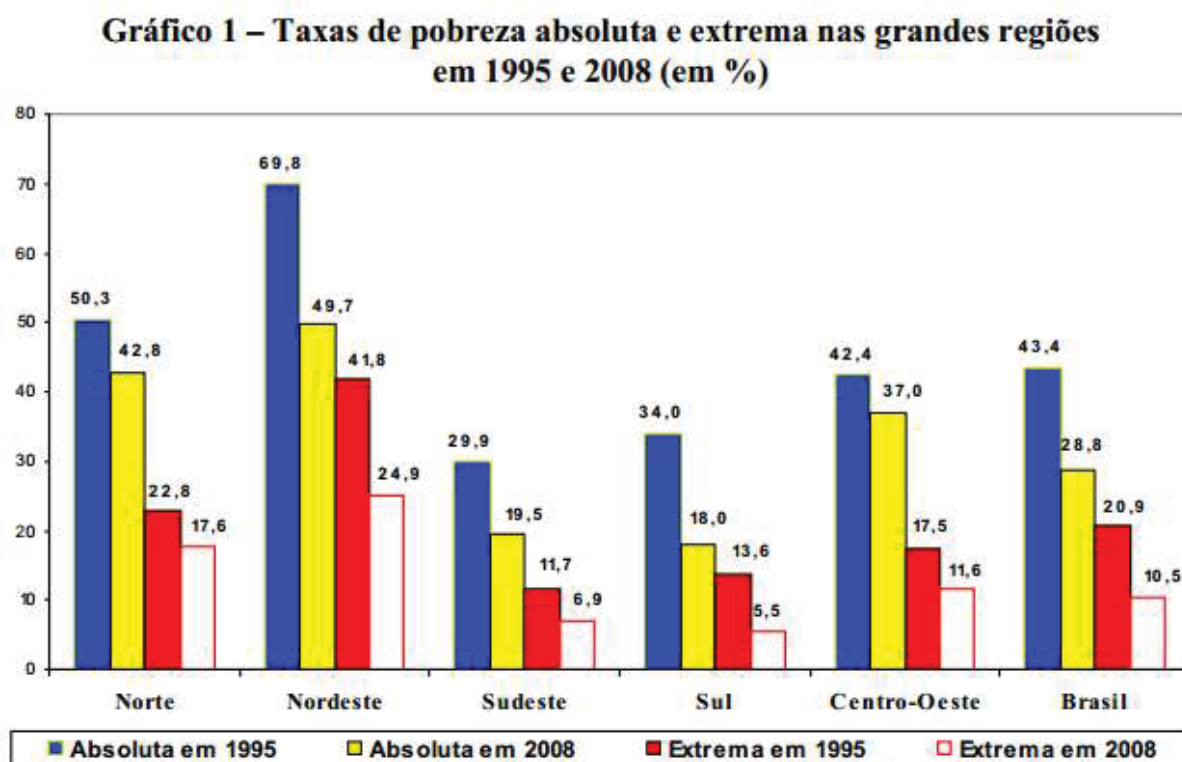
4.1 CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E SOCIAL DO PARANÁ

O atual contexto político, econômico, social e cultural do Brasil pode ser entendido como reflexo do seu passado colonial que teve como características

marcantes o patriarcalismo, o modelo agrário de exportação, o clientelismo, a dependência econômica e tecnológica, a intensa influência externa, a distribuição de renda desigual e situação de pobreza na qual se encontra a maioria da população. Segundo Soek “o Mapa do Analfabetismo revela que é evidente a herança cultural de um país subdesenvolvido” (2009, p. 42).

Ainda que, segundo dados do IBGE e PNAD elaborados pelo IPEA (BRASIL, 2010g) tenham ocorrido uma expressiva redução dos percentuais de pobreza absoluta e extrema (Figura 02), a condição de pobreza no país se mostra como um grave problema social, inclusive na região sul, onde se situa o estado do Paraná. Ainda que a maior parte da população analfabeta absoluta seja de pessoas acima de 60 anos, segundo o MEC (BRASIL, 2014i), a exclusão social atinge também a população jovem e analfabeta, abrangendo tanto os analfabetos absolutos quanto os funcionais em todo o Brasil.

FIGURA 02 – TAXAS DE POBREZA ABSOLUTA E EXTREMA NAS GRANDES REGIÕES EM 1995 E 2008 (em %)



Fonte: IBGE - PNAD (Elaboração Ipea)

FONTE: IBGE – PNAD – Elaboração IPEA (BRASIL, 2010g).

Nenhuma das unidades federativas do país foi poupada da exclusão social, a qual levou grande parte da população a viver em situações de vulnerabilidade, sendo que o mesmo também ocorreu no estado do Paraná. Assim sendo, conhecer e avaliar os dados do contexto é de suma importância para a definição e análise das políticas públicas e, em especial nesse estudo, as políticas de alfabetização de adultos.

Situado na região sul do Brasil, o Paraná registrou em 2010 uma população de 10.444.526 habitantes, que foi estimada em 11.163.018 (BRASIL, 2015j) para 2015. No ano de 2010, a taxa de urbanização do estado correspondia a 85,33%, ou seja, um total de 8.912.692 residentes no meio urbano; no meio rural concentrava-se uma população de 1.531.834 pessoas (PARANÁ, 2011d). Curitiba, capital do estado, apresentou uma população estimada para 2015 em 1.879.355 e contabilizou em 2010, 1.751.907 habitantes (BRASIL, 2010f, 2015i). A população paranaense tem uma forte presença de descendentes de povos europeus, africanos, indígenas – das etnias Xetá, Guarani e Kaingang – e ameríndios. Imigrantes nacionais oriundos de diversos estados brasileiros também vieram para o estado em busca de trabalho, seja no campo ou nas cidades (PARANÁ, 2015b), entre os quais se destacam os procedentes dos estados de Santa Catarina e São Paulo, por conta dos limites de fronteira com o Paraná, que representam uma entrada de 19% e 38% respectivamente para o período de 1986 a 1996⁶⁸ (KLEINKE; DESCHAMPS; MOURA, 1999, p. 28).

Esta composição da população pode explicar as limitações do Paraná, que é o estado que apresenta maior índice de analfabetos absolutos da região sul. Segundo Amaral “Essa diferença do Paraná é um fato histórico. Ocorre em função da ocupação do Estado, feita por uma população bastante miscigenada, e também muito recente” (2004), uma vez que muitos municípios paranaenses foram fundados ou emancipados há menos de 45 anos.

No Paraná, a esperança de vida ao nascer é de 76,2 anos, sendo de 72,8 para homens e de 79,6 para mulheres (BRASIL, 2014o). Ao se tratar do Produto

⁶⁸ Conforme Kleinke, Deschamps e Moura: “As informações referentes ao movimento migratório intra e interestadual foram as de data fixa a partir dos microdados do Censo Demográfico 1991 e Contagem da População de 1996, do IBGE, sendo computados somente os migrantes de 5 anos e mais de idade” (1999, p. 30).

Interno Bruto (PIB), o Paraná apresentou no ano de 2016 um valor de R\$386.957⁶⁹ (valores correntes/em milhões) (PARANÁ, 2016c).

Conforme o Censo de 2010 o estado possui 399 municípios, sendo 312 de pequeno porte 1, ou seja, com até 20.000 habitantes (hab.); 55 de pequeno porte 2, na faixa de 20.001 a 50.000 hab.; 14 de médio porte, entre 50.001 a 100.000 hab.); 17 de grande porte, os quais contam com mais de 100.001 até 900.000 hab.; e 01 metrópole, que possui população acima de 900.001 habitantes (PARANÁ, 2012f⁷⁰). Para analisar o contexto do Paraná, cabe neste momento uma reflexão sobre os conceitos de cidade e município. A cidade ganha destaque na CF/1988. Conforme Eiras de Oliveira⁷¹:

Pela primeira vez, é bom frisar, a cidade foi tratada na Constituição Federal [...] A inclusão dos artigos 182 e 183, compondo o capítulo da Política Urbana foi uma vitória da ativa participação de entidades civis e de movimentos sociais em defesa do direito à cidade, à habitação, ao acesso a melhores serviços públicos e, por decorrência, a oportunidades de vida urbana digna para todos (2001, p. 3).

A Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 – conhecida como Estatuto da Cidade, foi fruto do empoderamento da sociedade civil, uma vez que a aprovação do mesmo foi:

[...] uma conquista dos movimentos populares, que se mobilizaram por mais de uma década na luta por sua aprovação. Esta luta foi conduzida a partir da ativa participação de entidades civis e de movimentos sociais em defesa do direito à cidade e à habitação e de lutas cotidianas por melhores serviços públicos e oportunidades de uma vida digna (BRASIL, 2001d, p. 7).

Os limites dos conceitos físico e humano para cidade e município situam-se dentro do plano da espacialidade. Curitiba ao se configurar como uma grande cidade, ainda que necessite do espaço rural para se desenvolver, não tem dentro da sua espacialidade o rural como determinante físico, mesmo que algumas características deste estejam presentes na periferia. Assim, pode-se concluir que a cidade é:

[...] fruto do trabalho coletivo de uma sociedade. Nela está materializada a história de um povo, suas relações sociais, políticas, econômicas e religiosas. Sua existência ao longo do tempo é determinada pela

⁶⁹ O resultado para o Estado do Paraná, no ano de 2016, é uma estimativa preliminar do IPARDES.

⁷⁰ Para ter acesso a lista completa dos municípios e seus respectivos portes consultar:

<http://www.ceas.pr.gov.br/arquivos/File/HIERARQUIZACAO_MUNICIPIOS.pdf>.

⁷¹ Consultar na íntegra “*Estatuto da cidade: para compreender...*” desta autora, e a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 – conhecida como Estatuto da Cidade.

necessidade humana de se agregar, de se interrelacionar, de se organizar em torno do bem-estar comum; de produzir e trocar bens e serviços; de criar cultura e arte; de manifestar sentimentos e anseios que só se concretizam na diversidade que a vida urbana proporciona. Todos buscamos uma cidade mais justa e mais democrática, que possa de alguma forma, responder a realização dos nossos sonhos (BRASIL, 2001d, p. 9)

Há um limite tênue entre os conceitos de cidade e município. No tocante à educação foi a partir da CF/1988 que os municípios, como entes federados, ganham notoriedade ao assumir os anos iniciais da Educação Básica do Ensino Fundamental. Quando a cidade passa a se configurar como um município, esta se apresenta como o:

[...] lócus de solução dos problemas urbanos. Os legisladores federais devem apenas criar o suporte jurídico para a atuação das municipalidades na questão urbana, jamais impor modelos fechados que dificultem ou impeçam que a execução da política de desenvolvimento urbano seja concretizada de diferentes formas, segundo as peculiaridades de cada local (BRASIL, 2001d, p. 8).

Já o município se configura como um espaço mais abrangente que muitas vezes ultrapassa o espaço delimitado pela cidade, incluindo o espaço rural. Assim, vilarejos e distritos próximos acabam tendo relação direta com a cidade polo, onde são tomadas decisões que afetam toda a região.

Apresentamos na próxima seção o analfabetismo no estado do Paraná, para situar a demanda social por educação que se apresenta para as políticas da EJA.

4.2 O ANALFABETISMO NO ESTADO DO PARANÁ

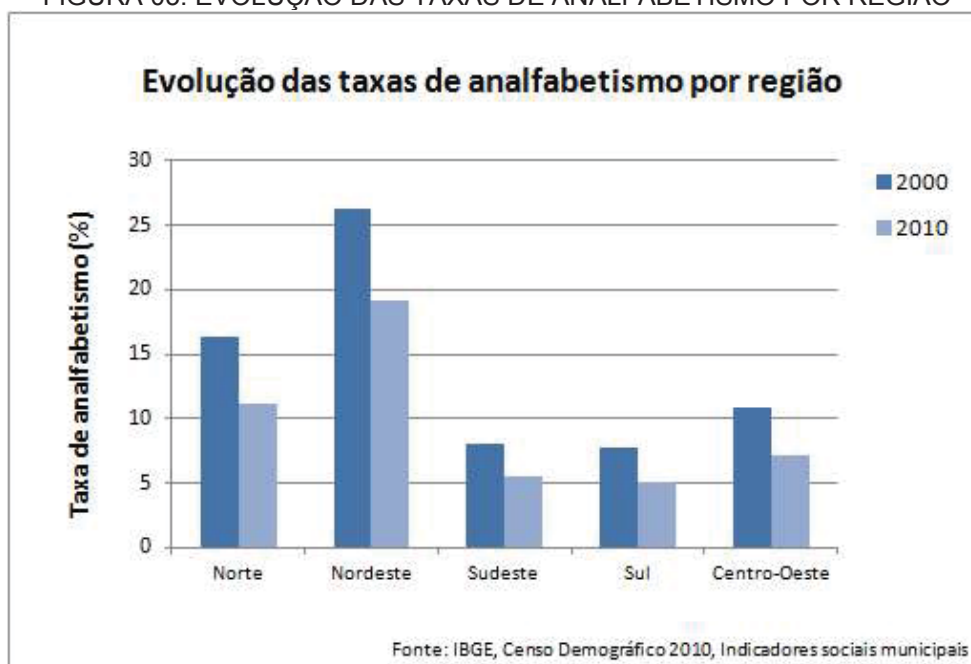
Em território nacional, a região sul foi a que apresentou os menores índices de analfabetismo absoluto nos censos de 2000 e 2010. Ferraro e Kreidlow (2004), quanto à questão quantitativa do analfabetismo absoluto entre pessoas de 5 anos ou mais e 10 anos ou mais, a partir dos dados do Censo Demográfico 2000⁷² produzido pelo IBGE, classificaram os estados brasileiros em quatro grupos, a partir da taxa nacional de analfabetismo de 16,7%, assim existem dois grupos acima desse percentual e dois abaixo, assim classificados:

⁷² O gráfico com os valores percentuais de cada estado brasileiro pode ser consultado em Ferraro e Kreidlow (2004, p. 193), disponível em: <<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/25401-96561-1-PB.pdf>>.

O grupo I reúne as taxas mais elevadas de analfabetismo e é constituído por todos os nove Estados do Nordeste, mais o Acre, com taxas sempre superiores a 25% de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou mais. Na realidade, taxas que variam de 36,5% no Estado de Alagoas a 25,9% no Estado da Bahia. O grupo II, constituído pelo grosso da Região Norte (PA, TO, AM, AP), situa-se entre as taxas do Nordeste e a taxa nacional, variando de 23,1% no Pará a 18,1% no Amapá. Há duas exceções: o Acre, que acompanha as taxas do Nordeste, e Rondônia, com taxa logo abaixo da taxa nacional (BR – 16,7%). O grupo III, situado logo abaixo da taxa nacional, é constituído pelos Estados do Centro-Oeste (GO, MT, MS), mais a parte norte do Sudeste (ES e MG) e o extremo sudoeste da Região Norte (RO). As taxas variam de 16,2% (RO) a 13,6% (MS). Este grupo forma, por assim dizer, um cordão de isolamento no sentido leste-oeste, que se estende do Estado do Espírito Santo ao de Rondônia, separando os grupos I e II (Nordeste e Norte), menos alfabetizados, do grupo IV (Sudeste-Sul e Distrito Federal), mais alfabetizado. Por fim, o grupo IV reúne as taxas mais baixas de analfabetismo, que vão de 11,6% no Paraná a 8,8% no Distrito Federal, sempre entre as pessoas de 5 anos ou mais. Este grupo compreende toda a Região Sul (RS – 9,3%, SC – 9,0%, PR – 11,6%), a parte sul da Região Sudeste (SP – 9,6% e RJ – 9,3%), mais o Distrito Federal (8,8%) (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 181).

No ano de 2013, em todo o território nacional, após quase uma década da pesquisa de Ferraro e Kreidolw, somente os estados de Santa Catarina na região sul, São Paulo e Rio de Janeiro na região sudeste e Brasília (capital federal) foram considerados territórios livres do analfabetismo, no que concerne a pessoas com 15 anos ou mais. Assim, a tendência apontada pelos autores em 2004 confirmou-se para os estados da região sul, com exceção do Paraná (Figura 03).

FIGURA 03: EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE ANALFABETISMO POR REGIÃO



FONTE: IBGE, Censo Demográfico 2010, Indicadores Sociais Municipais. In: LADEM. Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais (2012).

Porém, para um universo de 27 unidades federativas, este resultado se apresentou como um avanço tímido, diante da magnitude do problema e considerando os dez anos de execução do PBA, para um programa educativo que tem reconhecido mérito internacional, segundo a UNESCO (2006).

Em 2009, de acordo com o PNAD, a taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos no Paraná era de 6,67%; no Rio Grande do Sul de 4,60%; e em Santa Catarina 4,92% (BRASIL, 2012a, p. 8, 2012b, p. 8, 2012c, p. 8). Dos três estados sulistas, o estado do Paraná foi o único que ficou acima da média da região sul que era de 5,46% (BRASIL, 2012a). Ainda para esta região, no ano de 2013, o governo de Santa Catarina, que já apresentava um percentual de 3,86% em 2010 (SANTA CATARINA, 2010), informou que o estado apresentou uma taxa de 3,2% de analfabetismo absoluto (SANTA CATARINA, 2013). Em 2006, este estado recebeu a *Medalha Paulo Freire* pelo programa de alfabetização de adultos e em 2007 foi merecedor do *Selo de Estado Livre do Analfabetismo* pelo MEC.

Os dados estatísticos descritos justificam que o país precisa investir no trabalho que está em andamento, uma vez que somente quatro unidades federativas no país se encontram na condição de territórios livres do analfabetismo, que ainda apresentam percentuais residuais que merecem ser investigados e reprimidos. Ferraro enfatiza que enquanto “a alfabetização constitui objeto de um enfoque tipicamente *pedagógico*, o analfabetismo, por sua vez, demanda um olhar predominantemente *sociológico*” (FERRARO, 2004, p. 113, *itálicos do autor*).

Acerca da alfabetização no Paraná, em 2004, o estado apresentava uma taxa de analfabetismo absoluto de 7,99% (BRASIL, 2012a). Nos censos de 2000 e 2010 o Paraná apresentou percentual ainda acima de 4%, conforme o Quadro 07:

QUADRO 07 – ANALFABETISMO DO PARANÁ / 15 anos ou mais / CENSO DE 2000 E 2010 (IBGE)

População total de 15 anos ou mais		População Analfabeta Residente ⁷³ com 15 anos ou mais		Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais	
2000	2010	2000	2010	2000	2010
6 812 281	8 053 026	615 172	506 178	9,03%	6,3%

FONTE: DEJA/SEED/PR – PPA. Superintendência de Educação – Departamento da Diversidade. PARANÁ, 2015a.

⁷³ Segundo o IBGE: a população residente [é] composta pelos moradores presentes e ausentes, ou seja, pelas pessoas que [tem] a unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo) como local de residência habitual e, na data da entrevista, [estão] presentes ou ausentes, temporariamente, por período não superior a 12 meses em relação [a] data [da pesquisa] (BRASIL, 2012a).

O censo/2010 do IBGE apresentou, para o estado do Paraná, um número de 505.178 analfabetos absolutos com 15 anos ou mais. No ano de 2014 a SEED/PR informou que atendeu 23.838 educandos, incluindo os encaminhados para a EJA Fase I, os que permaneceram nas turmas do PPA, os evadidos, os desistentes, bem como os impossibilitados de permanecer na EJA (PARANÁ, 2016a). Esse número de pessoas refere-se à alfabetizando atendidos ou beneficiados pelo PPA e não, necessariamente, pessoas que foram alfabetizadas pelo PPA.

Importante ressaltar que os sujeitos que usufruem da EJA frequentam na sua maioria os bancos escolares da rede pública, conforme o Quadro 08.

QUADRO 08 – FREQUÊNCIA DE PESSOAS NA REDE PÚBLICA E PARTICULAR EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO, EJA E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS.

Pessoas que frequentavam educação de jovens e adultos do ensino fundamental – Total	82.037
Pessoas que frequentavam educação de jovens e adultos do ensino fundamental – Pública	76.331
Pessoas que frequentavam educação de jovens e adultos do ensino fundamental – Particular	5.705
Pessoas que frequentavam educação de jovens e adultos do ensino médio – Total	91.482
Pessoas que frequentavam educação de jovens e adultos do ensino médio – Pública	83.075
Pessoas que frequentavam educação de jovens e adultos do ensino médio – Particular	8.407
Pessoas que frequentavam classe de alfabetização – Total	142.435
Pessoas que frequentavam classe de alfabetização – Pública	128.329
Pessoas que frequentavam classe de alfabetização – Particular	14.106
Pessoas que frequentavam alfabetização de jovens e adultos – Total	42.619
Pessoas que frequentavam alfabetização de jovens e adultos – Pública	40.911
Pessoas que frequentavam alfabetização de jovens e adultos – Particular	1.708

FONTE: Paraná. Censo Demográfico 2010: Educação – Amostra (BRASIL, 2015m).

E conforme o Quadro 09, o percentual de analfabetos absolutos com 60 anos ou mais se apresenta maior nessa faixa etária.

QUADRO 09 – TAXAS DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS/ PARANÁ/ 2008

INDICADOR	TOTAL	15 a 24	25 a 59	60 e mais
População	8.058.658	1.756.235	5.117.462	1.184.961
Pessoas que não sabem ler	529.362	17.607	238.361	273.394
Pessoas sem instrução ou com até 3 anos de estudo	1.461.469	50.915	777.715	632.839
Taxa de analfabetismo ¹ (%)	6,57	1,00	4,66	23,07
Taxa de analfabetismo funcional ² (%)	18,14	2,90	15,20	53,41

FONTE: IBGE – PNAD. In: PARANÁ, [200-b].

NOTAS: ¹ - Analfabetismo: pessoas que não sabem ler e escrever; ² - Analfabetismo funcional: pessoas sem instrução ou com até 3 anos de estudo.

Para elucidar essa questão, dentro do espaço do Estado do Paraná, tomamos a cidade de Curitiba, como exemplo de um micro espaço (mesorregião). Esse percentual, na capital do estado, não se mostrou diferente no Censo de 2010. A faixa etária de 50 anos ou mais, apresentou uma taxa de 5,34%, enquanto as faixas etárias de 15 ou mais: 2,13%; 15 a 19: 0,54%; 20 a 24 anos: 0,48%; 25 a 29 anos: 0,51%; 30 a 39 anos: 0,86% e a de 40 a 49 anos: 1,59% (PARANÁ, 2017a, p. 38).

Assim, diante da realidade apresentada pelos números percentuais e absolutos, o Governo do Estado do Paraná criou o *Programa Paraná Alfabetizado* (PPA), coordenado pela SEED/PR, desenvolvido em parceria com o governo federal por meio do MEC, através do Programa Brasil Alfabetizado.

4.3 O PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

O estado do Paraná, como território que se propõe a superar o analfabetismo nos municípios que apresentam esse déficit, proporciona alfabetização para jovens, adultos e idosos⁷⁴ com 15 anos ou mais, que não tiveram acesso à educação na idade certa. Tal oferta tem como intuito contribuir para universalizar a alfabetização, entendendo “a leitura e a escrita como direitos elementares da cidadania” (PARANÁ, 2014a).

Para atingir seus objetivos, o processo de alfabetização a que se propõe o PPA tem um período previsto de 8 meses de duração, cuja carga horária total é de 320 horas, a ser desenvolvida em 10 horas semanais por meio do “planejamento pedagógico de temas geradores⁷⁵, definido pelo conjunto dos alfabetizandos e alfabetizadores, considerando as dinâmicas específicas e locais de trabalho e disponibilidade” (PARANÁ, 2014c).

O PPA é um programa de alfabetização de adultos a cargo do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA/SEED/PR), que iniciou suas atividades em agosto de 2004, a partir do governo de Roberto Requião (2003 a 2006) com o início da gestão da professora Maria Aparecida Zanetti (2003-2006). Nesta gestão – quando o DEJA é reestruturado (AMARAL, 2017) –, a EJA é tomada como política e não somente como um projeto educacional. (PARANÁ, [200-a], p. 8). Segundo

⁷⁴ Segundo Nascimento “É no Programa Brasil Alfabetizado que, pela primeira vez, encontramos menção à pessoa idosa; nos anteriores só havia referências a jovens e adultos” (2011, p. 32).

⁷⁵ Os temas geradores fundamentam-se na Pedagogia de Paulo Freire.

Zanetti (2017), o PPA não entrou como substituto da escolarização, em várias regiões do estado do Paraná: “Entrou como a única oferta de EJA ou alguma atividade educacional para jovens e adultos de determinados municípios. A única!”, com a finalidade de garantir a oferta de alfabetização em qualquer turno. Segundo Zanetti (2017) “Essa é uma característica positiva do programa: não só dar visibilidade à demanda, mas mostrar a especificidade dessa demanda, por exemplo, no que se refere a turno”. Neste sentido, a positividade do PPA foi:

[...] dar visibilidade para a demanda. [E] como é que eu atendo a demanda de educação de jovens e adultos ou de alfabetização? Indo onde os jovens e adultos estão, [...] Então, [essa demanda] foi mostrada pelo desenho do Programa Brasil Alfabetizado, do Programa Paraná Alfabetizado. Você vai aonde a demanda está e dá visibilidade. Mostra aos sujeitos que eles têm direito! (ZANETTI, 2017).

A visibilidade deste direito também se refletiu nas várias celebrações feitas com as turmas de conclusão do PPA, ocorridas em todo o estado, nas quais estavam presentes, entre outros, os prefeitos e o secretário de estado da Educação para festejar com aqueles que se alfabetizaram. “O programa de alfabetização faz esse movimento: Olha você pode, é teu direito!” (ZANETTI, 2017). A ex-gestora lembra uma das festas da qual participou com o Secretário Mauricio Requião:

Estava lá o prefeito. E uma das alunas da alfabetização era a mãe do prefeito, que estava lá se alfabetizando. Então, tinha uma festa na cidade, ou seja, você informa para a comunidade que eles não têm que ter vergonha, que isso é legal. É motivo de júbilo, de alegria, as pessoas estarem estudando e sendo alfabetizadas efetivamente (ZANETTI, 2017).

Cabe ressaltar que, de 1993 a 2004 a secretaria financiou ações na alfabetização de jovens, adultos e idosos no Paraná⁷⁶, em parceria com ONGs por meio de convênios, entre elas citam-se: a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), o Centro de Proteção da Vida e a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), considerando que:

Esses convênios previam o repasse de recursos públicos para as referidas entidades para contratação de monitores que atuavam, em especial, na alfabetização de adultos e na preparação de educandos para prestarem os Exames de Equivalência, realizados nos CEEBJAS da região onde atuavam. Os convênios determinavam também o repasse de recursos para

⁷⁶ Para conhecer as ações da EJA no estado do Paraná ocorridas nas duas últimas décadas, consultar o artigo de Lucilene Lusía Adorno de Oliveira de 2011, disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5916_3607.pdf>.

a contratação de supervisores pedagógicos e para as despesas administrativas das organizações (CORREIA, 2009, p. 2058).

Jaime Lerner foi governador do Paraná de 1995 a 2002, período no qual o estado não esteve isento às reformas de cunho neoliberal, promovidas a partir dos anos de 1990, ou seja,

A partir da década de 1990, as diretrizes neoliberais fazem com que a educação escolar seja tratada como uma questão técnica e não política. Com isso, o discurso da igualdade e justiça social é substituído pelo de cidadania aliado à competitividade e às necessidades mercadológicas, emergindo, assim, uma tendência de intersecção cada vez maior entre as esferas pública e privada das escolas estaduais do Paraná (SILVA, 2007, p. 5).

Diante do exposto, conforme Amaral (2017): “O convênio com a APEART foi rompido porque houve uma [decisão] do governo do Estado que entendia que não deveria terceirizar, [mas] assumir a alfabetização como uma política de EJA”. Mesmo que não fosse uma política de Estado, e sim, uma política de governo, que manifesta a preocupação do governo estadual, nesse momento, com a implantação de um programa que chegasse a superar o analfabetismo em território paranaense.

Wagner Roberto do Amaral, professor da UEL desde 1995, foi convidado a partir de setembro de 2004 até 2010, a ser coordenador do PPA, e foi Chefe do Departamento da Diversidade de 2008 a 2010⁷⁷. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Serviço Social e docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, segundo este professor: “Eu trabalho com alfabetização EJA de indígenas desde 97 e a minha inserção na EJA se deu a partir dos indígenas” (AMARAL, 2017).

Em entrevista concedida em 30.05.2017, Amaral declara que “de 2003 a 2006 o PPA era uma ação do DEJA, não existia uma coordenação, eu era o coordenador, mas eu era da equipe do DEJA, então eu dialogava naquela época com as outras ações do DEJA” e pontua que isso era “uma diferença significativa porque nesse

⁷⁷ Para conhecer um pouco mais desta trajetória, da ida da alfabetização de adultos do DEJA/SEED/PR para o DEDI/SEED/PR, bem como das ações do DEDI/SEED/PR, consultar “A política pública de educação e diversidade da rede estadual de educação do Paraná: Trajetórias e perspectivas”, texto elaborado por Wagner Roberto Amaral enquanto uma produção coletiva do departamento. In: <http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/equipe%20multi/3%20encontro/TextoApoliticapublicadeeducacaoediversidadenoPR2.pdf>.

período tínhamos uma organicidade muito grande dentro da política da EJA”, pois, segundo Amaral (2017), o PPA até 2010 pode ser dividido em três momentos:

- 1º momento: de 2004 até o final do ano de 2006, período que marca a gestão de Maria Aparecida Zanetti, quando houve uma maior organicidade entre alfabetização e EJA;
- 2º momento: de janeiro de 2007 a julho de 2008, período no qual foi implantado o Departamento da Diversidade (DEDI) onde foi criada uma coordenação de alfabetização de adultos e a EJA se desloca para o Departamento de Educação e Trabalho – neste período há um rompimento dos dois eixos da política da EJA;
- 3º momento: de julho de 2008 a dezembro de 2010, no qual Amaral assume a chefia do DEDI/SEED/PR, deixando a coordenação do PPA e assumindo “as ações mais diretamente de alfabetização, tendo em vista a relação com a escolarização e com os municípios” (AMARAL, 2017).

Não obstante, segundo este coordenador do PPA, são “três momentos distintos, e que são muito diferentes na coordenação, na condução. Então, para cada um desses momentos tem dificuldades também diferentes” (AMARAL, 2017).

Assim sendo, o DEJA/SEED/PR deixa de existir de 2007 a 2014 na SEED/PR, passando a alfabetização de adultos a fazer parte do DEDI/SEED/PR, vinculada ao Departamento de Educação e Trabalho. A EJA volta a pertencer ao DEJA/SEED/PR de 2014 até o final de 2016 quando, conforme contato telefônico em 31.08.2017, o DEJA/SEED/PR passa a ser *Coordenação de Jovens e Adultos*.

Os coordenadores que estiveram à frente da EJA na SEED/PR foram: Marcia Leonora Dudeque (2011-2012) e Maria Cristina Rigon (2012-2013). De 2014 a 2016 Marcia Leonora Dudeque volta a EJA como gestora do DEJA/SEED/PR, e a partir de 2016 o DEJA deixa de existir novamente na SEED/PR, e Dudeque se torna coordenadora da Educação de Jovens e Adultos no Departamento de Educação Básica (DEB) da Superintendência da Educação (SUED)⁷⁸. Acerca de tais mudanças Dudeque assevera que:

⁷⁸ Faz-se necessário informar que Maurício Requião de Mello e Silva foi secretário da Educação no período de 01.10.2003 a 10.07.2008; Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde de 10.07.2008 a 19.11.2010; Altevir Rocha de Andrade administrou a secretaria no período de 19.11.2010 a 29.12.2010; Flávio José Arns de 01.01.2011 a 02.04.2014; Paulo Afonso Schmidt de 03.04.2014 a 31.12.2014; Fernando Xavier Ferreira de 01.01.2015 a 06.05.2015, e desde 06.05.2015, Ana Seres Trento Comim ocupa o cargo.

Não tem mais DEJA, hoje é CEJA – Coordenação de Jovens e Adultos. [...] Por quê? Perde-se um pouco [da autonomia], porque o espaço que a EJA necessita é enorme, [e também], trabalha com grupos totalmente diferentes, com suas especificidades. [...] Então, exige recursos disponíveis para essa demanda, [...] técnicos pensando e trabalhando políticas para esses grupos. Não é com uma pessoa ou duas que a gente consegue! [...] gostaríamos de ir ao encontro das necessidades desses grupos porque a gente reconhece as suas necessidades, mas, muitas vezes, não tem fôlego! (DUDEQUE, 2017).

Estas declarações de Dudeque sinalizam que, além do recurso disponível, para a efetivação da política é necessário um grupo de pessoas dentro de um departamento que estejam focadas nessas prioridades. Ao se desmontar um departamento e agrupá-lo a outro, além da autonomia reduzida, ocorre o acúmulo de tarefas.

Além disso, na passagem de uma gestão governamental para a outra, configuram-se gestões de políticos com perfis diferentes. Na análise de Emerson Urizzi Cervi (2017):

A grande avaliação que podemos fazer é que [Beto Richa] de fato se posicionou num campo divergente do governo anterior. Não houve só mudança de personagem, mas de perfil administrativo e político. As prioridades mudaram. O que não avançava, agora passou a ter importância. No discurso do Requião percebia-se a prioridade de se gerar empregos e o tom de intervir diretamente em políticas sociais. Claramente, o governo Beto não fez isso, focando em favorecer, promover ou estimular o desenvolvimento tecnológico industrial, o que é uma grande diferença (CERVI, 2012).

Desde a sua criação, o PPA é “desenvolvido em parceria com o MEC/SECAD/Programa Brasil Alfabetizado, Prefeituras Municipais e demais organizações governamentais e da sociedade civil” (PARANÁ, 2014a).

A Resolução nº 52 de 11 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013d) estabeleceu critérios, orientações e procedimentos para atuação de estados, municípios e Distrito Federal dentro das normas do PBA. Também esclareceu as finalidades do PBA e, consequentemente, do PPA, por meio das seguintes justificativas:

- CONSIDERANDO que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, garante o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias;
- CONSIDERANDO a necessidade de universalização da alfabetização de jovens com 15 (quinze) anos ou mais, adultos e idosos, prevista no Programa Brasil Alfabetizado, bem como, a valorização das diferenças e da diversidade e a promoção da educação inclusiva;

- CONSIDERANDO a necessidade de ampliar o acesso à Educação de Jovens e Adultos, priorizando as pessoas privadas de liberdade e as populações do campo e quilombolas;
- CONSIDERANDO que a transversalidade e a intersetorialidade no atendimento educacional para jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos não alfabetizados implicam maior articulação das políticas sociais dos governos federal, estadual e municipal; e
- CONSIDERANDO a diversidade regional, cultural, étnico-racial, de gênero, geracional, física, sensorial e intelectual, que implicam condições específicas para o atendimento às pessoas não alfabetizadas (BRASIL, 2013d).

Para o ciclo de 2015, a Resolução nº 08 foi aprovada em 24 de setembro (BRASIL, 2015g). Conforme contato com a SEED/PR, via telefone, os dados do PPA deveriam ter sido inseridos em novembro de 2014, o que não ocorreu, impossibilitando a elaboração, a confecção e a divulgação do edital do PPA para o ano de 2015. O próximo edital estava previsto para fevereiro de 2016⁷⁹, o que retardou ainda mais o processo em curso não somente no território paranaense, mas no Brasil como um todo, visto que o edital tem validade para todos os entes federados e, posteriormente, o PR não foi contemplado nas ações do PBA no ciclo de 2015.

Com vistas à plena inclusão dos sujeitos de direitos em todas as instâncias da sociedade e com referência a quarta justificativa, o PBA estabeleceu um conjunto de parcerias⁸⁰ com diferentes órgãos do governo federal. Para facilitar o desenvolvimento de uma série de ações intersetoriais necessárias para o atendimento mais efetivo em sua área de jurisdição, segundo Munarim, o programa federal funciona por meio de “parcerias entre órgãos do Estado e organizações da

⁷⁹ A última Resolução do PBA é a de nº 09 de 16 de dezembro de 2016, disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/12/2016&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=152>. Algumas secretarias estaduais e municipais abriram editais de seleção de alfabetizadores, coordenadores e tradutores-intérpretes de libras voluntários, a título de exemplo indicamos os editais do: Governo do Estado de Pernambuco, datado de 15.06.2017., o qual pode ser acessado por meio da página: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/12289/Edital_Chamada%20P%C3%BAblica_Programa%20Brasil%20Alfabetizado_Divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf; e da Prefeitura de Fortaleza, de fevereiro de 2017, disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/EJA/EDITAL_03_2017_PROGRAMA_BRASIL_ALFABETIZADO.pdf http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/EJA/EDITAL_03_2017_PROGRAMA_BRASIL_ALFABETIZADO.pdf.

⁸⁰ O programa desenvolve-se em parceria com estados, municípios, IES e organizações da sociedade civil; como por exemplo: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome por meio do Programa Bolsa Família, Brasil sem Miséria; Ministério da Saúde por meio do Programa Olhar Brasil; Petróleo Brasileiro S/A (Petrobrás) (BRASIL, 2012d). Serviço Social da Indústria (Sesi), Alfabetização e Literatura (Alfalit), Alfabetização Solidária (Alfasol) e Central Única dos Trabalhadores (CUT) (BRASIL, 2006c). Estas parcerias envolvem também: universidades, movimentos sociais, ONGs, associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores, fundações privadas e organismos empresariais (HADDAD; DI PIERRO, [200-]).

sociedade civil em termos que garantam a democratização dos resultados” (2008, p. 34).

No que tange ao PPA, muitas parcerias foram estabelecidas desde a implementação do programa (SILVA, 2013), assim conforme o Anexo IV da resolução nº 52 (BRASIL, 2013d) são parceiros os seguintes ministérios, secretarias e programas:

- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o qual utiliza o Cadastro Único⁸¹ para identificar beneficiários;
- Ministério da Justiça (MJ), ações ligadas à alfabetização de adultos junto à população em situação de privação de liberdade;
- Ministério do Trabalho e Emprego (MTE);
- Ministério da Saúde (MS), o qual mantém o Projeto Olhar Brasil com vistas a solucionar ou amenizar problemas relativos à visão e o contato com a Unidade Básica de Saúde que mantém cadastro da população que se utiliza desse serviço público através da Estratégia da Saúde da Família (ESF), identificando por meio das fichas dos agentes comunitários possíveis alfabetizando;
- Ministério da Pesca e Aquicultura (SEAP/PR);
- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a qual promove ações de alfabetização de adultos junto às comunidades quilombolas⁸²;
- Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR);
- Secretaria Especial de Direitos Humanos (SDH);
- Secretaria Nacional da Juventude, da Secretaria Geral da Presidência da República;
- Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁸³ – oferecer alfabetização a jovens e adultos;

⁸¹ O cadastramento não significa a inclusão automática nos programas sociais, uma vez que os programas se utilizam das informações do Cadastro Único, porém são gerenciados por outros órgãos (BRASIL, 2015o).

⁸² Como órgão parceiro o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Paraná (EMATER) apresentou em 2008: “Relato de atividades nas Comunidades Quilombolas” indicando o número de analfabetos absolutos residentes em quilombos encaminhados ao PPA. Para maiores informações consultar: <<http://www.boaspraticas.org.br/attachments/article/523/Folder%20Emater%202008.pdf>>.

⁸³ A partir do Artigo 33 da lei 11.947 de 09 de junho de 2009: “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, a ser implantado no

- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), MEC/SECADI/DPJUV (Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude);
- Secretaria de Segurança Pública – Instituto de Identificação;
- Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL) – Utilização do *software Luz das Letras* e envio do *folder* por meio da fatura de luz; e
- UFPR – Atendimento oftalmológico por meio de unidade móvel para tal finalidade.

Conforme a SEED/PR, para que obter sucesso é necessário – entre outras medidas – que a população residente no estado sinta-se sensibilizada para ingressar no universo da EJA (PARANÁ, 2014a) e responda ao chamamento público, que ocorre ao longo do ano e em cada nova edição, cuja finalidade é a constituição de turmas de alfabetização no meio urbano e rural, por meio do PPA.

Desta forma para localização, divulgação e encaminhamento destas pessoas, outras parcerias foram estabelecidas com a COPEL e com a Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR⁸⁴). Segundo Amaral (2007b), estavam empenhados nesta empreitada os carteiros da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), os leituristas da SANEPAR e os policiais com o *Projeto Povo*, para entrar em contato com a população em geral por meio de panfletagem; e a Secretaria do Trabalho e Promoção Social, para detectar possíveis participantes do PPA por meio dos cadastros sociais. Segundo Nascimento e Taam “Muitos desses analfabetos cadastrados nas unidades Básicas de Saúde são identificados pelas fichas dos agentes comunitários que atuam como parceiros nessa divulgação, na Estratégia Saúde da Família (ESF)” (2009, p. 1). Amaral (2017) salienta que é necessário um “esforço entre as diferentes instâncias” e que “deve haver uma intersetorialidade, os agentes de saúde tem no cadastro a ficha do usuário em que consta se ele é analfabeto ou não”, ainda que a resposta seja subjetiva.

Utilizando-se de meios midiáticos, a SEED/PR produziu inúmeros vídeos institucionais acerca do PPA, que se encontram disponíveis no portal *Dia a Dia Educação* e que fazem parte da memória do PPA. O programa, realizado pela TV Paulo Freire, é intitulado *Extraclasse Especial*, e discute assuntos pertinentes à

âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra” (BRASIL, 2009b).

⁸⁴ Para conhecer outras das ações parceiras da SANEPAR junto ao PPA, consultar matéria “*Sanepar reforça parceira com o Programa Paraná Alfabetizado*”, disponível em: [http://www.sanepar.com.br/sanepar/calandrakbx/filesmng.nsf/D95C25953DB76965832575E5005F5208/\\$File/Dialogo374Junho2009parasited.pdf?OpenElement](http://www.sanepar.com.br/sanepar/calandrakbx/filesmng.nsf/D95C25953DB76965832575E5005F5208/$File/Dialogo374Junho2009parasited.pdf?OpenElement).

educação paranaense, entre eles – a alfabetização de adultos⁸⁵. Ainda que o portal seja de acesso público, dificilmente o alfabetizando acessa esse canal, pois o mesmo está em processo de se alfabetizar e, sobretudo, deverá ter um computador ou telefone com internet para acessar.

Também, por meio da imprensa escrita, o PPA foi alvo de inúmeras reportagens trazendo depoimentos de alfabetizandos em curso e egressos, divulgando o programa e um número de telefone (Discagem Direta Gratuita – DDG) para informações e inscrições no programa por meio da seção *Entrevista*, intitulada *Alfabetização é cidadania* (PARANÁ, 2012c, p. 7).

Em 2014, o PPA chegou à sua 11ª edição, com os seguintes objetivos:

1. Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumentos de cidadania. E respeitando a sua diversidade sociocultural, e reconhecimento de suas expressões de educação e cultura popular.
2. Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados através de ações conjuntas com as Secretarias Municipais de Educação, garantindo a EJA Fase I do ensino fundamental.
3. Constituir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos produzidos com autoria dos educadores e educandos.
4. Articular ações governamentais buscando garantir à população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, de forma a superar as diversas situações de exclusão em que se encontra a população não alfabetizada (PARANÁ, 2014a).

O primeiro objetivo, segundo a SEED/PR, resgata a cidadania negada aos indivíduos que, por uma série de motivos, não conseguiram se escolarizar, mesmo em tais circunstâncias, faz-se importante considerar que estas pessoas possuem um saber próprio que foi adquirido ao longo da sua vida, ou seja:

Esses sujeitos possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas ao processo educacional e devem ser consideradas (SOEK, 2009, p. 41).

Segundo Oliveira e Leite, “há um olhar positivo sobre o sujeito que a educação precisa considerar, no sentido de perceber o que ele sabe e traz como

⁸⁵ Para conhecer mais sobre o PPA a partir deste material, consultar:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=15727>; ;
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=15732>.

bagagem cultural, e não apenas o que lhe falta, o que ainda não aprendeu” (2012, p. 47). A partir deste entendimento, os programas de alfabetização podem “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 15).

Desta forma, o Estado ao ofertar educação como direito de todos, deve propor um ensino que atenda as necessidades pessoais e sociais dos seus cidadãos (OLIVEIRA ANDRADE, 2009), cumprindo, conforme previsto no Artigo 205 da CF/1988, o seu dever perante a população, com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O segundo objetivo, diz respeito à continuidade dos estudos dos egressos do programa. Para isso, dentro da proposta sugerida pelos programas de alfabetização, é necessário que os egressos sejam encaminhados para a Fase I do Ensino Fundamental da Educação Básica, a qual é oferecida, conforme já descrito, pelos municípios. Para que haja efetividade na transição, é preciso que os entes federados mantenham constante diálogo entre si, para possibilitar a pessoa que acaba de se alfabetizar, a garantia da continuidade dos estudos para que a mesma não esqueça o aprendido, e assim, regrida pela falta de uso da escrita e da leitura.

Durante a gestão 2003/2006 do DEJA/SEED/PR, atendendo o eixo superação do analfabetismo e a continuidade da escolarização de jovens, adultos e idosos dentro da ação *Formação dos profissionais da EJA* pressupôs a articulação deste departamento com as prefeituras municipais, por meio de:

Cursos descentralizados de formação em alfabetização de 60 horas cada um (anos de 2004 e 2005), totalizando 464 participantes, envolvendo professores da rede estadual e municipal de educação e educadores de ONGs e de movimentos sociais; 12 oficinas descentralizadas, pautando as Propostas Pedagógicas de Fase I do Ensino Fundamental – EJA, envolvendo secretários municipais de educação e coordenadores, professores e diretores de escolas de EJA, além de representantes dos NREs, num total de 520 participantes (PARANÁ, [200-a], p. 51).

Segundo afirmação de Farias, em entrevista ao *Programa Nós de Educação*, exibido em 28.08.2008, a ocupação dos espaços institucionais pelos sujeitos da EJA garantem a continuidade dos seus estudos, pois:

[...] nenhum programa de educação de jovens e adultos [...] teria ou tem sucesso se nós não pensarmos na gestão de políticas públicas na perspectiva da continuidade e essa continuidade é na realidade o grande

desafio do estado do Paraná fazer com que todos os sujeitos que tiveram acesso ou estão tendo acesso ao processo de escolarização inicial que eles possam ter sem dúvida um espaço na escola próxima a sua casa ou em outros espaços também, mas de preferência dentro da rede pública para que ele continue esse processo e quiçá ocupe as universidades desse estado e desse país (FARIAS, 2008b).

O DEJA/SEED/PR, na gestão de 2003/2006, entendia que para superar o analfabetismo absoluto seria necessário garantir:

[...] uma articulação efetiva entre os governos municipais, estadual e federal, e as organizações da sociedade civil (associações, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, etc), possibilitando processos de mobilizações permanentes dos educandos e reduzindo os índices de evasão; [e]

[...] a garantia da oferta da continuidade da escolarização aos egressos da alfabetização, onde quer que eles estejam. Este esforço requer iniciativas dos governos municipais na oferta e abertura de turmas de EJA/Fase I, em articulação com o Programa Paraná Alfabetizado com as demais iniciativas de alfabetização (PARANÁ, [200-a], p. 57).

Com referência a esta citação, Margarete Chimiloski Dolla (2009) em sua dissertação de mestrado, defendida em 2009 na UNIOESTE, tece severa crítica ao que diz respeito à ação dialógica entre os entes federados, pois:

No que se refere aos programas de alfabetização, existe a falta de articulação entre as ações desenvolvidas em âmbito federal, estadual e a oferta de EJA Fase I pelos municípios. Tendo em vista ser demanda única, população jovem e adulta sem escolarização em idade própria, as ações deveriam ser planejadas conjuntamente, contemplando objetivos comuns, os quais poderiam obter melhores resultados. O educando teria a possibilidade de inserção no espaço escolar, dando sequência aos estudos, para além da alfabetização inicial, proposta pelos Programas Brasil Alfabetizado e Paraná Alfabetizado (DOLLA, 2009, p. 85).

Cultivar o hábito da leitura, via de regra torna-se importante para pessoas que foram alfabetizadas quando adultas e contribui para que a mesma não “esqueça” o que aprendeu durante o processo de alfabetização. Para isso, a SEED/PR forneceu material literário produzido para os participantes, usarem durante e depois do programa. Assim, atendendo ao terceiro objetivo foram produzidos pela SEED/PR para o PPA os seguintes materiais: *Um dedo de prosa: livro do educando* (PARANÁ, 2006c); *Na Roda de Prosa: história de educadores e educadoras* (PARANÁ, 2009c); *Poesia da imagem: poesia da palavra*. Um olhar sobre o universo da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Paraná (PARANÁ, 2010d); e *Os sonhos viram realidade* (OLIVEIRA, 2012).

Desde a primeira gestão do DEJA/SEED/PR (2003-2006), este departamento tem se apoiado numa concepção de educação popular para a produção de material de apoio didático à alfabetização de adultos. Assim, foi valorizado o processo de escrita dos educandos e educadores, como sujeitos leitores e escritores, provocando “[...] através da capacidade de autoria, o desejo e a atitude de autonomia intelectual, política e em outras dimensões da sua vida” (PARANÁ, [200-a], p. 37), por meio da publicação de seus textos.

A autonomia pedagógica proporcionada pelo governo federal, na visão de Zanetti, permitiu que em sua gestão o governo paranaense “usasse essa autonomia fazendo um trabalho de formação na perspectiva da Educação Popular, numa perspectiva freireana de construção do processo de alfabetização” (ZANETTI, 2017). Na gestão de Zanetti (2003-2006), conforme seu relato:

[Foram utilizados] materiais pensados para o adulto. [como o] material do Vereda de São Paulo, que tinha um material fantástico. [Esta] é uma ONG que Paulo Freire foi um dos fundadores. Então, a gente usou o material que estava coerente com a concepção de alfabetização que a gente tem (ZANETTI, 2017).

Ainda que a produção de material pedagógico possa ser considerada como um avanço dentro das políticas editoriais da SEED/PR para o PPA, estas ações revelam um contexto um tanto quanto “*romantizado*” das experiências de vida dos alfabetizandos, dos alfabetizadores voluntários e coordenadores voluntários ignorando as dificuldades enfrentadas no PPA. Assim, segundo relatório de gestão do DEJA/SEED/PR no período de 2003 a 2006:

A experiência de produção coletiva e pública de livros de apoio pedagógico desenvolvida se apresenta como uma das referências para a universalização e qualificação do acesso à leitura, ampliando o acervo de literaturas específicas de jovens, adultos e idosos no Paraná, integrando-se e efetivando-se como uma das estratégias da política pública de educação do Governo do Paraná (PARANÁ, [200-a], p. 36).

Tais publicações podem vir a fortalecer o processo de ação-reflexão da aprendizagem ao longo da vida, partindo da ideia de que o sujeito alfabetizado também possa vir a se tornar um sujeito letrado, ou seja, que a sua aprendizagem não se resume somente a aprender ler e escrever um bilhete simples, mas que

possa ir além do fato de decodificar letras e juntar sílabas, tornando-se autor de sua própria história de vida, para o DEJA/SEED/PR⁸⁶:

O conceito de alfabetização passa pela aquisição da linguagem escrita, intimamente articulada à reflexão e a problematização da realidade através de temas geradores. Neste processo é possível utilizar o alfabeto proseando, lendo e escrevendo as letras e os números a partir de temas, textos e palavras significativas à vida dos educandos, dialogando com eles e elas sobre o que e o que ensinar (PARANÁ, [200-a]. p. 37).

Com referência ao livro *“Um dedo de prosa”* o mesmo se encontra nas versões para o educando e o educador (PARANÁ, 2006c, 2009g). Nascimento (2011, p. 42) assevera que estes nasceram da necessidade que os alfabetizadores voluntários tinham de material de apoio e suporte pedagógico. Para a versão do educando, a proposta era trazer no livro:

[...] a possibilidade de os leitores se sentirem desafiados diante de uma reflexão crítica proposta por um texto. Saber que todo texto tem contexto, tem alfabeto, letras, sílabas, palavras e que elas estão não soltas no mundo, mas ligadas a realidade [...] (PARANÁ, 2006c, p. 9).

Na edição do alfabetizador e coordenador voluntário, Nascimento revela que a introdução visa esclarecer aos educadores sobre o livro, pois não é um manual com exercícios elaborados, mas se constitui em um material de apoio à alfabetização de adultos (2011, p. 44). Desta forma, a SEED/PR escolheu:

[...] fazer livros e não cadernos de exercícios porque, se queremos formar leitores e escritores que possam usar esse saber pela vida afora, precisamos colocá-los em contato com livros, dar uma pequena amostra, nesse pequeno espaço que temos da beleza e amplitude de mundo que um livro pode conter e do prazer que isso pode proporcionar (PARANÁ, 2009e, p. 9).

Nascimento revela em sua pesquisa de mestrado que em 2009, os alfabetizadores voluntários e os alfabetizandos foram surpreendidos com um novo material, elaborado por Fátima Gusso Rigoni e editado pela Editora Positivo, dentro da ação do PNLA, este material já chegava pronto e pré-definido pela SEED/PR, o

⁸⁶ A produção de livros pelo DEJA/SEED/PR motivou outros municípios como São Jorge D'Oeste, Nova Londrina e Ampére a produzirem seus próprios livros por iniciativa de equipes locais do PPA.

qual se intitulava *Muda o Mundo Brasil*⁸⁷, manual do alfabetizador e livro do alfabetizando (2011, p. 46-47).

Para a edição do ano de 2014, foi utilizado o material “*É bom aprender – edição renovada: educação de jovens e adultos: alfabetização*”, o qual faz parte do PNLD EJA 2014/2015/2016. Segundo contato com o DEJA/SEED/PR em 24.05.2016, este material foi disponibilizado para o todo o Estado do Paraná, mas, infelizmente foi utilizado somente nas turmas da 11ª edição do programa em 2014, uma vez que após essa data a 12ª Edição do PPA teria início somente no segundo semestre de 2017, já que boa quantidade deste material ainda estivesse disponível em várias prefeituras municipais.

No estado do Paraná, também foi utilizada na alfabetização de adultos a segunda versão do *software* intitulado “*Luz das Letras*”, produzido em parceria com a COPEL. Esta versão foi adequada para que pudesse atender pessoas analfabetas, e foi realizado um plano piloto em 15 turmas de alfabetização de adultos da cidade de Curitiba e na região metropolitana em 2008 (PARANÁ, 2008c). Visto que a inclusão digital seja importante e necessária, cabe ressaltar que, além de saber ler e escrever, é necessário o acesso a esta ferramenta digital, tanto na sala de aula como nas casas dos alfabetizandos, e que estes sujeitos saibam utilizar desta tecnologia, sabendo que a maioria dos alfabetizandos possuem 60 anos ou mais.

O PPA como política pública tem suas orientações, normas, critérios e procedimentos estabelecidos, com vistas ao bom funcionamento do programa e que este venha atingir os objetivos propostos. Ao ser inquirido Rigon, que esteve à frente da gestão 2012/2013, expôs quais foram os objetivos, dentre os traçados, que foram atingidos com êxito:

- Participação em todas as reuniões técnicas com SECADI/MEC 2012/2013;
- Continuidade no atendimento às turmas abertas em 2011 do Programa Paraná Alfabetizado, com conclusão em final de maio, junho e julho 2012.

⁸⁷ Nascimento faz uma análise detalhada do uso desse material pelo PPA, bem como, aponta o quanto o material não é oportuno para esse programa, a pesquisadora aponta alguns textos, exercícios e atividades no subitem “2.4. O material pedagógico didático e o programa Paraná Alfabetizado” da sua dissertação, porém nos anexos a pesquisadora indica alguns textos e atividades, porém as páginas indicadas possuem somente o título, para tanto consultar a dissertação de mestrado disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Sueli.pdf>>.

- Elaboração e Publicação dos editais de seleção de coordenadores locais e alfabetizadores do Programa Paraná Alfabetizado para turmas 2012;
- Acompanhamento dos trâmites de pagamento aos Alfabetizadores e Coordenadores Locais do Programa Paraná Alfabetizado;
- Organização do processo de formação continuada dos alfabetizadores e Coordenadores locais do Programa Paraná Alfabetizado;
- Reuniões com parcerias do Programa Paraná Alfabetizado como SESI/SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial] e SESC [Serviço Social do Comércio]/SENAC [Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial], Tribunal Regional de Trabalho, APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], Pastorais, SINEPE, Arquidiocese de Curitiba; e
- Publicação dos livros: Na Roda de Prosa e Um Dedo de Prosa, 2ª Edição Revisada – outubro de 2012 (RIGON, 2017).

Com relação ao terceiro item descrito, isto pode ser observado nos editais que versavam sobre o PPA desde a primeira edição, para esta pesquisa analisamos os editais n.º 04/2014; 05/2014 e 06/2014 – DG/SEED do Paraná. Então, cabe ressaltar, que existe um distanciamento entre o que se propõe na lei e nos planos e o que se efetiva de fato na prática (BENEVIDES, 1998; BORGES, 2009; HADDAD; DI PIERRO, [200-]), pois muitas das ações previstas podem de fato não ocorrer, colocando em risco o sucesso do programa.

Tendo em vista atingir o ideal de cidadão alfabetizado, o PPA propõe critérios de uma avaliação diagnóstica e processual dos alfabetizandos, desde o início da alfabetização, por meio de um “teste de entrada, a ser aplicado até o décimo quinto dia após o início das aulas [e um] teste de saída, a ser aplicado nos últimos dez dias de aulas” (PARANÁ, 2014d, p. 3). Além disso, durante o processo de alfabetização, o docente deve acompanhar e registrar, mês a mês, o desempenho do alfabetizando (PARANÁ, 2014d), por meio da “produção de um texto de cada alfabetizando, em cada mês e durante o processo de aprendizagem” (PARANÁ, 2014c).

Um parecer do alfabetizador voluntário referente ao desenvolvimento do educando, durante todo o processo de formação, é realizado a partir do material produzido pelos alfabetizandos, que é arquivado no formato de *portfólio* (PARANÁ, 2014d), material este que indicava se o alfabetizando estava ou não alfabetizado (AMARAL, 2017). Esta avaliação do educando pelo educador contempla:

[...] aspectos da oralidade, leitura, escrita da língua que está sendo utilizada para alfabetização (língua portuguesa, Kaingang, Guaraní ou outra). Também deverá considerar seu envolvimento no contexto e realidade dos educandos no uso social da escrita e sua participação em outros espaços sociais, culturais e políticos (PARANÁ, 2014h).

Por meio desta citação, pode-se perceber que parte do público da alfabetização de jovens, adultos e idosos é composta de um contingente diverso da população, que inclui pessoas que vivem no meio urbano, no campo, nas comunidades indígenas ou em quilombos, que se identificam como:

[...] assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares⁸⁸, vileiros rurais, povos das florestas, [...], pescadores, ribeirinhos e outros mais (PARANÁ, 2006a).

Com esta diversidade de pessoas é necessário um olhar atento que permita suprir as necessidades de cada grupo, que possui características particulares, para além das inúmeras especificidades previstas pelos editais do PPA. Para tanto, é necessário definir claramente os princípios do programa.

4.3.1 Parâmetros e princípios que norteiam o PPA

O PPA entende como pessoa alfabetizada, ou na fase de alfabetização inicial, aquela que:

- lê, compreende e produz textos simples, de diferentes tipos e finalidades, como: informativos, literários, narrativos, argumentativos, etc.;
- participa de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade, ampliando sua possibilidade de articulação da língua falada;
- expressa criticamente sua reflexão (oral, escrita, interpretativa) acerca da realidade em que vive;
- lê e compreende Matemática (PARANÁ, 2014b).

Complementando esse conceito, no ano de 2005, com relação à EJA no Paraná, a versão preliminar do *Plano Estadual de Educação – PPE PR Uma construção coletiva*⁸⁹ elaborada pela SEED/PR definiu o conceito de educação, compreendida no contexto da alfabetização de adultos. Este documento teve

⁸⁸ Para conhecer a parceria entre a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná (FETAEP), consultar o jornal da federação: <<http://www.fetaep.org.br/jornais/2008-5.pdf>>.

⁸⁹ O Observatório da Educação denuncia que 15 estados e o Distrito Federal não possuíam um plano estadual de educação após o Plano Nacional de Educação 2001/2010. O PEE-PR/2005 teve um processo de construção coletiva, porém não foi aprovado pela Assembleia, tendo somente a versão preliminar, o mesmo pode ser consultado em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee>>. Para maiores informações sobre os planos estaduais de cada estado brasileiro durante a vigência do PNE/2001/2011 consultar: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/995-acompanhe-a-situacao-do-plano-de-educacao-de-cada-estado>>. (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/AÇÃO EDUCATIVA, 2010a, 2010b).

importantes contribuições advindas das reuniões realizadas pelo *Fórum Paranaense de EJA*⁹⁰, que foram expressas na versão preliminar do PEE-PR/2005, cujo item 2 previa que:

Não basta ensinar a ler e a escrever. O conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização, deve inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas possibilidades de geração de trabalho, emprego e renda (PARANÁ, 2005a, p. 41).

Mas, segundo Nascimento (2011) e Oliveira e Kozelski (2012), existem poucos documentos oficiais e materiais disponíveis do PPA que tragam à luz a metodologia do programa para análise e interpretação. Conforme contato com o DEJA/SEED/PR, em maio de 2016, isso se agravou mais recentemente, pois com as mudanças ocorridas na atual gestão do governador Beto Richa, o qual foi reeleito em 2014, muito material que estava disponibilizado via *on-line* acabou se perdendo por falhas na manutenção do servidor⁹¹. Assim, quando a página na internet intitulada “*Programas e Projetos – Paraná Alfabetizado – Material de Apoio*”, é acessada, vários arquivos em pdf (*Portable Document Format* ou, em português, formato de documento portátil) não se encontram mais disponíveis⁹². Tal mudança diz respeito também à diminuição do quadro de funcionários no DEJA/SEED/PR.

É certo que o PPA tem como fio condutor a proposta freireana (ABILHÔA; OLIVEIRA, 2007; PÍTON, 2007; PONTAROLO, 2008; PÍTON; KOZELSKI, 2009; PONTAROLO; OLIVEIRA, 2009; NASCIMENTO; TAAM, 2009; VOIDELO; ATAYA, 2010; NASCIMENTO, 2011), considerando que tal proposta foi reconhecida em inúmeras entrevistas com profissionais ligados à formação inicial e continuada dos

⁹⁰ Este espaço de discussão, referente às questões da EJA no estado do Paraná, nasceu em fevereiro de 2002. O mesmo se constituiu num ambiente propício ao fortalecimento da EJA e tornou mais intensa “a articulação das instituições governamentais, não governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais, em reuniões plenárias regionais e nos Encontros Paranaenses de EJA (Epejas)” (PARANÁ, 2006a).

⁹¹ Conforme resposta da SEED/PR em email datado de 25.04.2016: “*Existem muitas documentações que foram perdidas no Sistema em uma mudança no Portal, estão os nomes do documento, mas não os links. Desculpe-nos*”.

⁹² A página em questão é referente ao ano de 2010:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=66>>, a qual traz quatro arquivos em pdf de textos utilizados para a formação inicial; dois arquivos em pdf referente aos textos usados para a formação continuada; um arquivo em pdf cujo tema é Política Pública e Diversidade, um arquivo em pdf referente a síntese dos trabalhos das oficinas sobre “Avaliação do Programa Paraná Alfabetizado” e um arquivo de apresentação do Paraná Alfabetizado Formação Inicial.

alfabetizadores e coordenadores voluntários (VOIDÉLO; ATAYA, 2010), gestores do PPA e por meio de vídeos produzidos pela SEED/PR, intitulados *Nós da Educação*.

Em 2007, foi apresentado um programa em que a especialista em Administração Escolar da USP, Andréia Queiroga Barreto, abordou a metodologia do PPA. Neste mesmo ano, foi produzido outro vídeo intitulado *Dia a Dia Educação – Paraná Alfabetizado*, onde o entrevistado foi o coordenador do PPA naquele momento, Wagner Roberto do Amaral⁹³. Em 2008, foi à vez de Farias ser entrevistada sobre o tema da EJA. Outros profissionais ligados a EJA e ao PPA foram entrevistados pela SEED/PR em outras ocasiões acerca deste tema.

Farias (2008a) salientou que existe a necessidade de um tema gerador ao se trabalhar na EJA, no qual o profissional deve ter uma leitura crítica do campo que atua; possuir conhecimento teórico, competência técnica e compromisso político; pois o alfabetizador em sua relação com o aluno deve problematizar a realidade desses alfabetizandos. Para tanto, são compromissos que norteiam os princípios do PPA: o compromisso político e o compromisso humano (MARINS, [200-]).

A partir destes princípios, os cursos de capacitação, ofertados pela SEED/PR, utilizavam a metodologia do tema gerador na alfabetização de adultos (NASCIMENTO, 2011). Segundo esta autora “No método Paulo Freire, o material didático apresenta-se com palavras geradoras e imagens, quadros de famílias silábicas, acompanhados de exercícios complementares” (NASCIMENTO, 2011, p. 28). Entretanto, ainda que a intenção do PPA se fundamente numa proposta freireana, conforme Nascimento (2011) e Kozelski (2010) acabam não se efetivando na prática.

Segundo Kozelski “[...] ainda há uma distância muito grande entre as propostas dos programas de governo, neste caso o Paraná Alfabetizado, e a realidade do contexto educacional da alfabetização de adultos” (2010, p. 6), no que se refere à proposta do método freireano, uma vez que o mesmo é sugerido nos cursos de capacitação e, em sala de aula, os alfabetizadores utilizam outras metodologias, conforme a vontade e a possibilidade de cada alfabetizador frente à

⁹³ Participaram também deste programa: José Antônio Buher Machado (diretor do Colégio Estadual La Salle), Dyane Mattos (aluna do Colégio Estadual Paulo Leminski), Laura Maria Bastos Pupo (chefe NRE - Guarapuava), Carla Schwalbe Koda (representante da Associação de Pais, Mestres e Funcionários - Colégio Estadual La Salle), Cleide Baminguer Bebedito (professora Alfabetizadora - PPA) e Adelaide Gonsales Colombari (chefe do NRE - Maringá).

realidade de cada turma (KOZELSKI, 2010, p. 86-87, 90-91, 98). Tal fato é reforçado por Proença (2013) ao considerar que:

[...] a formação inicial e continuada não é e não foi suficiente para a apropriação de teorias capazes de propiciar a criação de uma prática transformadora, uma vez que a Alfabetizadora realiza, em suas aulas, práticas convencionais de alfabetização, desconsiderando o contexto da turma e os saberes de cada educando/a (PROENÇA, 2013, p. 93).

É importante ressaltar que, a alfabetizadora entrevistada por Proença possuía somente o ensino médio e estava participando pela segunda vez do PPA. Isto indica o quanto um profissional desprovido de um curso superior de licenciatura tende a ter maiores dificuldades quanto ao processo pedagógico e metodológico que envolve o ato de ensinar e de aprender no espaço da sala de aula, mesmo que este não seja formal, uma vez que “O Programa Paraná Alfabetizado baseia-se nos critérios de educação não formal” (KOZELSKI; HAMMERSCHMIDT; BERVIG, 2009, p. 12).

Oliveira e Kozelski (2012) em suas pesquisas, ao constatarem um número expressivo de alfabetizadores voluntários com formação de Ensino Médio atuando no PPA, apontam que de acordo com as respostas dos alfabetizadores voluntários, os mesmos possuem:

[...] pensamentos vagos sobre a questão da metodologia, uma vez que os alfabetizadores encontram muitas dificuldades de entendimento quanto ao método, às estratégias e aos instrumentos utilizados e ainda confundem muito a metodologia freireana com os trabalhos em sala de aula, não conseguindo estabelecer uma coerência entre esta e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Por um lado, afirmam que a metodologia do PPA deve ser diferenciada dos demais sistemas de ensino, partindo da realidade do aluno, por meio de temas interessantes referentes ao seu cotidiano, suprimindo suas necessidades e interesses, respeitando suas diferenças e os tempos de aprendizagem de cada alfabetizando. No entanto, não fazem uso de imagens – importantes no método freireano – nem se preocupam com a construção de uma consciência crítica (OLIVEIRA; KOZELSKI, 2012, p. 153).

Do mesmo modo que Oliveira e Kozelski (2012), Nascimento (2011) já havia constatado que:

[...] embora ‘discursivamente’ os gestores do PPA propõem uma metodologia de alfabetização engajada nos princípios defendidos por Paulo Freire, tais pressupostos são inviabilizados pelas condições materiais concretas em que se efetiva o Programa, ao manter uma concepção ideológica em que a alfabetização é concebida como meio de adaptação às necessidades e exigências do meio social (NASCIMENTO, 2011, p. 07).

Nascimento (2011, p. 98) assevera a mesma constatação de Kozelski (2010), afirmando em sua dissertação de mestrado que muitos dos alfabetizadores entrevistados nem conheciam o método Paulo Freire e, ao ter acesso aos portfólios dos alfabetizandos, as atividades destes também não refletiam a proposta freireana em sala de aula. Cabe ressaltar que, a pesquisa de Kozelski (2010) se restringiu a um único universo – o município de Palmas e a de Nascimento (2011) ao município de Maringá, com cinco turmas de alfabetização no ano de 2009.

A pesquisa de Proença (2013, p. 92), foi realizada no município de Londrina, tinha como *lócus* uma única turma composta de doze pessoas “sendo: 2 senhoras entre 65 e 78 anos, 3 homens entre 55 e 68 anos, 3 homens entre 32 e 50 anos e 4 mulheres entre 18 e 30 anos, sendo 7 alunos da turma oriundos da zona rural”. Os alfabetizandos participantes tinham certo domínio do código linguístico e do sistema matemático, pois “De acordo com a alfabetizadora, os/as alunos/as já sabem ler e escrever, desenvolvem quase sem dificuldade as atividades propostas nas aulas” (PROENÇA, 2013, p. 95) – porém, os mesmos não haviam concluído a Fase I do Ensino Fundamental e estavam frequentando uma turma de alfabetização do PPA, quando o ideal seria estarem frequentando a Fase I do Ensino Fundamental ofertada pela SME de Londrina no Paraná.

Diante do exposto, no que diz respeito à turma de Proença (2013), fica um questionamento nesta etapa da pesquisa: ainda que estas pessoas estivessem sendo assistidas e frequentando uma turma de alfabetização de adultos do PPA, será que as mesmas poderiam ser consideradas analfabetas absolutas e desta forma engrossarem as estatísticas percentuais e os números absolutos dos quadros estatísticos em território brasileiro?

Grokorriski (2012), assim como Kozelski (2010) e Nascimento (2011), ressaltou o quanto o PPA se distancia da proposta do método de ensino de Paulo Freire ao analisar ações burocráticas dos alfabetizadores. Segundo Gadotti (2000), a alfabetização de adultos na proposta freireana é aquela que parte da organização da comunidade e não pela formalidade burocrática da instância governamental.

Visto que os autores discutam a distância metodológica das ações dos alfabetizadores voluntários, é certo que o material didático elaborado para ser utilizado nas turmas do PPA utiliza-se da fala do alfabetizando. Assim, em parte, as condições materiais no que diz respeito a este quesito foram atendidas na medida

do verificável. Segundo a SEED/PR, para a edição de 2014, também foram disponibilizados “materiais didáticos para os alfabetizadores e alunos do programa, incluindo calculadoras, dicionários, papel, cadernos, canetas, lápis, borrachas, apontadores, barbante e cola branca” (PARANÁ, 2014g).

Além desse material, ao lançar o PPA no município de Colombo em 2014, a Prefeitura Municipal noticiou que garantiu aos alunos:

[...] ‘da melhor idade’ receberam os livros didáticos, repassados pelo Governo do Estado, e o restante do material, como cadernos, lápis, canetas e borrachas, foram fornecidos pela equipe de Ação Social (COLOMBO, 2014).

Neste caso, percebe-se a colaboração entre os entes federados, ou seja, a parceria que aconteceu entre a Prefeitura de Colombo⁹⁴, por meio das secretarias da Ação Social e Trabalho e Educação e Esporte, com o Governo do Estado e o MEC (COLOMBO, 2014), possibilitando a efetivação de 10 turmas, com 140 idosos. Outro exemplo, no norte do Paraná, a prefeitura de Paraíso do Norte⁹⁵ disponibilizou “[...] material didático, transporte e consultas periódicas com um oftalmologista [...]” (GIMENES, 2013) aos participantes do programa. Ainda que esta parceria tenha acontecido entre o Estado e os governos municipais citados, no que diz respeito às CME, cabe investigar se o mesmo ocorreu no processo de continuidade dos estudos para os egressos do PPA.

Assim, considerando os limites apresentados no que se refere à clareza de princípios e orientação metodológica, apresentamos na seção a seguir os avanços, desafios e retrocessos do PPA.

4.3.2 Avanços, desafios e retrocessos do PPA

Após 10 anos do lançamento do programa, é necessário realizar um balanço desta política desde o seu lançamento, analisar os avanços realizados, os desafios vencidos, os que ainda devem ser alcançados, os limites apresentados e os possíveis retrocessos que possam ter ocorrido, para verificar em que medida o programa em tela conseguiu alcançar os objetivos a que se propôs.

⁹⁴ Colombo no Censo do ano de 2010 apresentava 4,7% de analfabetismo absoluto.

⁹⁵ Paraíso do Norte no Censo do ano de 2010 apresentava 9,2% de analfabetismo absoluto.

O PPA tem como princípio norteador o cumprimento e a efetivação do direito à educação de jovens, adultos e idosos, cuja meta é atingir os 399 municípios que constituem o estado do Paraná, visando atender as especificidades de cada local, no que se referem às condições geográficas, políticas, econômicas, sociais e culturais, Zanetti (2017) destaca “a primeira positividade” do PBA, qual seja:

[...] permitir que outras concepções de alfabetização pudessem ser construídas para além de um modelo centralizado, de apostilado, de ideologia – porque o MOBRAL fazia isso, lá não só tinha um desenho feito no Executivo, no Ministério da Educação, como o próprio material didático vinha carimbado, tinha um desenho pré-definido. O Programa Brasil Alfabetizado centralizou o desenho da execução do programa, da bolsa, do valor, de quantos meses no mínimo ou no máximo deve durar o programa, enfim, quantas pessoas vão receber bolsa. Você tinha esses desenhos todos, mas tinha a possibilidade de autonomia pedagógica. (ZANETTI, 2017).

A diminuição da taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais no Paraná, nas últimas décadas, é fato constatado como avanço na EJA, conforme demonstra o Quadro 10.

QUADRO 10 – POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS E TAXA DE ANALFABETISMO – PARANÁ

Indicador	2000	2010
População total	6.812.281	8.053.026
População analfabeta	615.172	506.178
Taxa de analfabetismo	9,03%	6,3%

FONTE: IBGE – Censo Populacional IBGE. PNAD/IBGE (2013). In: Documento-base do Plano Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2015b, p. 31).

A taxa de analfabetismo baixou 2,73% em dez anos – de 9,03% para 6,3% – na população de 15 anos ou mais. Para os anos de 2011, 2012 e 2013 houve uma redução de 6,26%; 5,29%, e 5,33% respectivamente nas taxas de analfabetismo e a população analfabeta em 2013 era de 465.000 pessoas (PARANÁ, 2015b, p. 31). Embora as taxas de analfabetismo, conforme o Quadro 10 tenha diminuído no período analisado, fato louvável para um programa dessa magnitude, o PPA assumiu como desafio principal eliminar o analfabetismo absoluto no Paraná, bem como os índices residuais nas cidades e municípios que já apresentam índice abaixo de 4%, se propondo a alfabetizar todos os 540 mil analfabetos absolutos no Estado até o ano de 2010 (UNESCO, 2008, p. 82; PARANÁ, 2009d), fato este que não ocorreu. E, infelizmente, a partir do ano de 2016, quando o Estado do Paraná deixou de ofertar turmas de alfabetização de adultos por dois anos esta meta se torna ainda

mais distante. Em 04 de outubro de 2017 a SEED/PR lançou o edital de chamamento para alfabetizadores e coordenadores voluntários para compor a 12ª Edição⁹⁶ do PPA, as aulas estão previstas para iniciar em 06 de novembro de 2017.

Outro fator agravante é a taxa de analfabetismo entre a população que se encontra entre 10 a 14 anos, segundo a PNAD de 2008 houve um aumento de 1,0% para 1,3% na região sul de 2007 para 2008 (BRASIL, 2009c).

O Quadro 11 traz a luz os resultados do PPA na última década, que abrangem desde a 1ª edição em 2004 até a 10ª Edição no ano de 2013.

QUADRO 11 – RESULTADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO DE 2004 ATÉ 2013

Edição Ano	1ª Edição 2004	2ª Edição 2005	3ª Edição 2006	4ª Edição 2007	5ª Edição 2008	6ª Edição 2009	7ª Edição 2010	8ª Edição 2011	9ª Edição 2012	10ª Edição 2013
Alfabetizandos	22.676	48.881	63.322	90.600	66.613	75.044	62.280	35.525	28.285	27.701
Encaminhados a EJA Fase I	2.777	8.115	22.694	22.970	18.704	24.527	18.475	8.466	5.970	5.660
Permanência nas turmas	7.193	21.377	22.409	24.337	20.074	21.352	17.703	13.657	9.925	12.437
Evasão ⁹⁷	4.304	8.157	3.379	8.120	6.271	6.054	4.454	1.984	1.187	1.367
Desistência ⁹⁸	0	1.182	10.700	26.334	13.978	14.739	11.033	6.251	4.272	3.856
Alfabetizados e não encaminhados	8.402	10.050	4.140	1.056	7.445	7.814	7.680	4.273	2.658	2.346
Turmas	1.249	2.591	2.841	4.478	5.439		3.707	3.685	3.315	2.561
Coordenadores	245	381	505	867	661	637	543	465	421	383
Município	225	344	381	399	399	393	378	325	320	332
Aproveita- mento	49,30%	37,16%	42,38%	26,52%	39,26%	43,10%	43,39%	35,86%	30,50%	28,90%

FONTE: Sistema Paraná Alfabetizado em 19/09/2014 (dados fornecidos pela SEED/PR).

* Os dados da 11ª Edição se referem até 19.09.2014.

Para a 11ª Edição até a data de 19.09.2014 foi informado que havia 22.732 alfabetizandos distribuídos em 2.185 turmas em 332 municípios e atuavam 383 coordenadores voluntários.

Confirmando os dados de atendimento do número de alfabetizandos (Quadro 11) até 2010, Amaral (2017) analisa que um dos objetivos que foi definido como significativo do PPA e que foi alcançado é ter atingido “um número imenso – em torno de 422 mil pessoas. Esse é um dado importante da mobilização feita pelo

⁹⁶ Para acessar o Edital nº 63/2017 – GS/SEED e nº 61/2017 – GS/SEED consultar: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2017/edital632017gsseed.pdf>, e <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2017/edital612017gsseed.pdf>, respectivamente.

⁹⁷ Conforme resposta via e-mail em 25/05/2016 do DEJA/SEED/PR, entende-se por evasão: alfabetizando que não volta a fazer matrícula no PPA.

⁹⁸ Conforme resposta via e-mail em 25/05/2016 do DEJA/SEED/PR, entende-se por desistência: alfabetizando que desiste por um período e depois retorna ao PPA.

Estado, porque o Estado é a única instituição que tem escala para fazer esse tipo de atendimento, nenhuma outra ONG vai conseguir fazer isso”.

Mas, ao analisar a continuidade dos estudos dos egressos do PPA na EJA, verificamos que, na 1ª edição/ano base 2004, somente 12,25% foram encaminhados para a Fase I com a finalidade de concluir os estudos e obter o certificado do Ensino Fundamental para os anos iniciais – 1º ao 5º ano. O fato de a maioria dos 225 municípios envolvidos na primeira edição do programa se constituir, na sua grande maioria, de municípios de pequeno e médio porte e, muitas vezes, de condições locais mais precárias, nos leva a refletir que a cobertura do programa poderia ter obtido melhores resultados se houvesse mais diálogo, articulação e cooperação entre os entes federados envolvidos, o que pode não estar ocorrendo de forma adequada, face os números apresentados.

Conforme o Quadro 11, na 10ª edição realizada em 2013, observa-se que o percentual dos encaminhados em relação ao número total de alfabetizandos esteve na casa dos 20,43%, passados nove anos desde a primeira edição. O percentual de alfabetizados não encaminhados para a Fase I na 1ª edição foi de 37,01%, ou seja, duas vezes maior que o número de encaminhados. Entretanto, também se deve considerar que a decisão de prosseguir os estudos é do alfabetizando, e que este deve se sentir confiante para tomar esta decisão, uma vez que, esta confiança “deriva da subjetividade da pessoa no que se refere à sua percepção da condição de analfabetismo” (HENRIQUES, 2006a, p. 47). Esse mesmo pesquisador, além disso, salienta que:

Muitos egressos dos cursos de alfabetização declararam que, apesar de terem frequentado e concluído o curso, não se consideravam alfabetizados. No entanto, após a aplicação de testes cognitivos, verificou-se que grande parte dos egressos que haviam declarado “não saber ler” obteve resultados semelhantes, ou até superiores, aos que declararam “saber ler”. Duas constatações óbvias, mas ambas incidem na resposta que mensura a taxa de analfabetismo da PNAD: em primeiro lugar, a percepção quanto a saber ler e escrever é variável e remete a um conjunto difuso de aplicações; e, em segundo lugar, os programas de alfabetização, quando efetivos, não só ampliam as habilidades de leitura dos alunos como também modificam a percepção quanto ao que significa ser alfabetizado, tornando-a mais apurada (HENRIQUES, 2006a, p. 47).

Tal fato, averiguado por Henriques, foi constatado por Amaral em muitas de suas viagens pelo Estado a fim de mobilizar os alfabetizandos, ao observar que:

[...] os nossos educandos diziam assim: eu não estou alfabetizado, eu preciso ficar mais um tempo na turma de alfabetização, mas [...] quando ia ver ela estava alfabetizada. Então, a gente pegava o registro daquela pessoa, ela estava alfabetizada e ela escrevia o texto na cerimônia, mas dizia que não estava e a gente foi problematizando isso: Mas, por que ela não diz que estava alfabetizada? Tem uma reflexão feita pelo Ricardo Henriques, secretário da SECADI – foi o primeiro secretário da SECADI na época – ele dizia que existe um aspecto extremamente importante que é o da condição subjetiva desse sujeito e a gente foi entendendo isso [...] (AMARAL, 2017).

Uma explicação possível, para este sujeito, refere-se à definição do que é um espaço escolar, que está bem evidente em sua mente, já que esteve nesse espaço, ainda que por um curto período de tempo. Assim, nas palavras de Amaral:

[...] ele não dizia que estava alfabetizado porque ele se alfabetizou numa turma do salão da igreja, na casa do alfabetizador, não era uma escola, e o conceito de alfabetização dessa pessoa era estar numa escola porque seu neto, seu filho tinha material escolar, tinha ônibus, tinha merenda, tinha quadro negro ou quadro lousa. Então, havia uma compreensão subjetiva do que era estar alfabetizado muito próxima do que é estar escolarizado, logo ele não estava. Então, a gente dizia para ele: “Está sim! Se você sabe ler e escrever um texto simples, fazer a leitura e a escrita destes elementos básicos, o seu nome e um texto simples, você está sim alfabetizado”. Ainda que inicialmente alfabetizado, [embora] com fragilidades na consolidação desse processo [...] (AMARAL, 2017).

Com relação a tais declarações dos alfabetizandos que já seriam considerados alfabetizados, por meio dos *portfólios* do PPA da SEED/PR, foi indagado se tal fato poderia ser uma das explicações possíveis para o aumento de analfabetos absolutos no Censo de 2010 em cidades consideradas como *Território Livre do Analfabetismo*. Amaral (2017) relata que não sabe: “em que medida isso impactou, porque isso aconteceu principalmente em 2008, final de 2008, 2009 e 2010, a gente não teve condições de avaliar o impacto disso”. Mas, uma vez que a coleta de dados para o Censo de 2010, que iniciou em 1º de agosto, segundo o IBGE, “qualquer morador capaz de fornecer as respostas às perguntas do questionário pode responder ao recenseador por todos os demais moradores daquele domicílio” (BRASIL, 2010e, p. 21), deve-se levar em consideração quem responde e como responde a um dos modelos dos questionários⁹⁹. O que, segundo Amaral (2017), seguramente é um dado que necessita averiguação.

⁹⁹ O modelo de investigação usado nos Censos Demográficos brasileiros desde 1960 contempla a utilização de dois questionários, sendo: • um questionário grande, para ser aplicado em uma amostra de domicílios (e cada um de seus moradores), chamado de questionário da amostra; e • um questionário pequeno, para ser aplicado aos domicílios (e cada um de seus moradores) não selecionados para a amostra, chamado de questionário básico (BRASIL, 2010e, p. 21).

Desta forma, faz-se necessário que os egressos dos programas de alfabetização sintam confiança em suas habilidades relacionadas ao saber ler e escrever e percebam que são capazes de prosseguir os estudos. Dúdeque comunga da mesma opinião que Amaral:

Como é que eu sei que a pessoa não é alfabetizada? Por autodeclaração. Então, o que acontece hoje: vamos pensar em 2016 – se tivesse ocorrido o programa – ele participou do programa de alfabetização, mas se demorar a oferta da Fase I, por exemplo, quando vier o outro Censo e perguntar para ele, vai dizer que não é alfabetizado. Assim, esse fato de não ter a equiparação da oferta da Fase I em todos os municípios que têm pessoas não alfabetizadas, reforça os índices negativos (DÚDEQUE, 2017).

Nessa tarefa, o alfabetizador e o coordenador voluntário assumem papel importante, no encaminhamento do egresso para a continuidade dos estudos. Mas, também cabe investigar se o tempo de duração de 8 meses, a carga horária e as condições oferecidas são suficientes para que todas as pessoas sejam efetivamente alfabetizadas, considerando que chegam às classes de alfabetização em condições de letramento distintas e, segundo a SECADI:

[...] os programas de alfabetização com 6 a 8 meses, como propostos pelo PAS e depois pelo Brasil Alfabetizado, têm eficácia limitada na garantia da aprendizagem, como denunciam há muito tempo educadores ligados à EJA e corroboram os dados estatísticos e os resultados de avaliação de programas (BRASIL, 2009d, p. 106).

Em pesquisa realizada no ano de 1999 por Souza, os participantes já salientavam que “um ano não é suficiente para a realização de um processo de alfabetização e escolarização” (2002, p. 219) que dirá um processo de 6 a 8 meses, como ocorre atualmente. Porém, Amaral (2017), entende que esse tempo de oito meses “é o tempo de mobilização, [a fim de garantir] uma formação inicial” dessa forma justifica-se e entende-se a importância da continuidade dos estudos para os egressos do programa, reforçado uma vez mais nas palavras de Amaral que “para garantir uma alfabetização consolidada de fato tem que ter continuidade na alfabetização”.

Para Zanetti (2017), faz-se necessário “um tempo maior de escolarização, mesmo [para] os anos iniciais do ensino fundamental” do qual esse alfabetizado egresso de um programa de alfabetização de adultos necessita frequentar, mas o

que ocorre é que, “enquanto, por exemplo, você tem 20 turmas [de alfabetização de adultos] tem uma turma de continuidade” (ZANETTI, 2017).

Para Dudeque (2017), “O início do programa é a alfabetização, a pessoa não sai alfabetizada completamente, até porque nem todas as áreas do conhecimento que estão previstas no currículo nos anos iniciais do fundamental estão presentes no programa”. Então, é necessário que esse alfabetizando feche o ciclo de alfabetização nos oito meses sem evadir do programa,

[para que] o alfabetizando tenha consciência que agora ele sabe ler, sabe escrever, mas pode não ler um livro de filosofia e interpretá-lo. Ele vai conseguir escrever um bilhete, vai assinar o nome dele direito e não desenhar apenas, vai ler o nome do ônibus que ele precisa, vai ao banco, [...], enfim, vai exercitar a sua cidadania nos serviços básicos como qualquer cidadão. Então, eu acho que isso o programa consegue. (DUDEQUE, 2017).

Para que o alfabetizando, após concluir o PPA, não retorne à condição de analfabeto absoluto, é necessário dar continuidade aos estudos ou se manter num programa de leitura que seja contínuo. Contudo, como nos demonstra a 10ª edição em 2013, o percentual de não encaminhados esteve abaixo da casa dos 10% (QUADRO 11). E, ao analisar os resultados totais do PPA no período de 2004-2014 constatou-se que o programa alfabetizou um número abaixo dos 40% dos indivíduos matriculados no programa. Para um programa com 10 anos de duração, tal percentual pode ser considerado abaixo do esperado, uma vez que o mesmo anunciou que pretendia superar o analfabetismo até 2010, como já informado anteriormente. Tais dados estão descritos no Quadro 12.

QUADRO 12 – RESULTADOS TOTAIS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO DE 2004 A 2013 E DE 2004 A 2014

	Total 2004-2013*	Total 2004-2014*
Alfabetizandos	519.200	541.659
Encaminhados a EJA Fase I	132.698	138.358
Permanência nas turmas	158.027	170.464
Evasão	43.910	45.277
Desistência	88.499	92.355
Alfabetizados e não encaminhados	53.518	55.864
Turmas	29.878	32.051
Coordenadores	5.108	5.491
Município	399	399
Aproveitamento	35,87%	35,86%

FONTE: Sistema Paraná Alfabetizado em 02/12/2013 e 19/09/2014 (dados fornecidos pela SEED/PR)

* Os dados da 10ª Edição se referem até 02/12/2013.

* Os dados da 11ª Edição se referem até 19/09/2014.

Os dados totais revelam o universo global do PPA. Ao verificar o percentual de analfabetos no Paraná, na faixa etária acima de 50 anos, este revela uma tendência de crescimento. Conforme o Quadro 13, no ano de 2013 houve um aumento de 0,49% para a faixa etária entre 50 a 59 anos, perfazendo um total de 7,44%, e para a faixa etária de 60 anos ou mais este aumento chegou a ser de 0,45%, num total de 18,2%.

QUADRO 13 – TAXA DE ANALFABETISMO POR GRUPOS DE IDADE – PARANÁ – 2012 E 2013

Grupos de idade	2012	2013
15 a 17 anos	0,54	0,37
18 a 19 anos	0,28	1,30
20 a 24 anos	0,78	0,81
25 a 29 anos	1,36	0,81
30 a 39 anos	2,14	2,17
40 a 49 anos	3,43	3,25
50 a 59 anos	6,95	7,44
60 anos ou mais	17,75	18,20

FONTE: PNAD/IBGE. In: Documento-Base do Plano Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2015b, p. 32).

Os dados de 2008 (QUADRO 09) já indicavam que a faixa etária de 60 anos ou mais era a que tinha um percentual de analfabetismo maior em relação às demais. Após cinco anos, o Quadro 13 revela que esse índice não teve uma diminuição significativa, reduzindo somente 4,87%, ou seja, de 23,07% para 18,20%, confirmando que as pessoas que se encontram acima dos 50 anos são as que mais necessitam das políticas públicas de alfabetização, tanto no Brasil e quanto no Paraná.

Entretanto, Pontarolo e Oliveira apontam que, no que diz respeito às políticas públicas, as pessoas idosas, no estado do Paraná, “[...] não possuem um programa específico. Por outro lado, os idosos são acomodados nos programas de alfabetização de adultos e nas ações promovidas pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos” (2009, p. 2594).

Outro fato preocupante, revelou que as taxas percentuais de populações mais jovens também apresentam uma tendência de crescimento do ano de 2012 para 2013. Dos oito grupos de idade, cinco apresentaram aumento percentual de um ano para o outro. Um dos desafios do programa se constitui em não permitir que tais índices aumentem, e que “[...] há uma população que deve ser atendida de acordo com as especificidades de sua faixa etária” (PARANÁ, 2015b, p. 32). Por menor que seja o aumento, este contribui para manter os índices estacionados ou elevados, o que significa comprometer a redução do analfabetismo no estado.

Em 2011 o estado do Paraná contabilizou 18 municípios paranaenses considerados como território livre do analfabetismo (PARANÁ, 2012g). Contudo, esclarecemos que o Paraná desenvolveu uma ação de cadastramento local do analfabetismo¹⁰⁰, em todos os domicílios de cada um dos municípios para subsidiar a comprovação e a declaração dos territórios livres de analfabetismo, com a participação de agentes locais de saúde, estudantes universitários e do ensino médio, capacitados para esta ação, e com o auxílio do IBGE-Paraná (PARANÁ, [200-a], p. 72). Conforme apontado por Amaral, foi um trabalho árduo, uma vez que:

Desde 2004 a gente começou a planilhar município a município, os números. E aí qual era a nossa base de referência? Era o Censo de 2000. E nós já estávamos há quatro anos depois do censo. [...] Então, a gente pegava a lista dos 399 municípios, inseria o número de analfabetismo absoluto, o percentual do censo e na medida em que ia cadastrando alfabetizando e alfabetizando definindo um documento que indicava que ele estava alfabetizado por meio do portfólio a gente já ia inserindo [os dados]. Com a criação do SPA que foi o Sistema Paraná Alfabetizado, esses dados iam sendo alimentados pela coordenação. Então, ao final do ano e ao final do ciclo de alfabetização de sete, oito meses, nós tínhamos um dado absoluto. A [equipe] fazia uma matemática muito básica que era retirar do número de analfabetos absolutos esse número que vinha sendo alfabetizado. Por quê? Porque nós não tínhamos condições, inclusive técnica e pessoal, para fazer outros cruzamentos tipo: aumento, redução demográfica populacional (AMARAL, 2017).

Esse trabalho manual de cadastrar o número de alfabetizados, fornecido pelos coordenadores de turma, a partir dos portfólios dos alfabetizando montado pelos alfabetizadores, pode justificar porque os dados da SEED/PR não conferem com os dados do IBGE, que conta com a subjetividade do declarante ao responder se este se considera ou não alfabetizado. Assim, enquanto a SEED/PR faz o seu levantamento de pessoas alfabetizadas, utilizando o Censo 2010 e a PNAD como referência para atualizar o número de analfabetos no Paraná, a cada término de ano, o IBGE apresenta somente o censo demográfico. Segundo Amaral:

[...] nós tínhamos uma fonte que acabou sendo muito importante [...] que foi a PNAD, a Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar. A PNAD foi um grande indicador, mas era um indicador amostral, não era para o município, [tínhamos] um dado do Paraná. Então, [...] foi deduzindo, retirando quando tinha um percentual para cada município – uma equação que ia retirando, aumentando da fonte do Censo 2000. [...] era um exercício hercúleo que [fazíamos] para avaliar município a município, mesmo sabendo que esse podia ser um dado fictício, não real, mas era o único dado que nós tínhamos

¹⁰⁰ Conforme Relatório da Gestão 2003-2006 do DEJA/SEED/PR, porém os dados do levantamento não foram fornecidos.

e que dava oficialidade. Então [...] foi criando um mecanismo de acompanhamento desses números de monitoramento [...] (2017).

Tomando como exemplo a cidade de Itaipulândia que, segundo matéria divulgada pela SEED/PR, em 30 de maio de 2010, a cidade recebeu a *Declaração de Território Livre do Analfabetismo*, após constatar somente 0,66%¹⁰¹ de analfabetos absolutos (PARANÁ, 2010c). Porém, segundo os dados do Censo de 2010, este município apresenta um índice de 7,69% de analfabetos. Além disso, conforme notícia do jornal Gazeta do Povo, a SEED/PR “[...] adotava padrões distintos dos adotados pelo Ministério da Educação (MEC)” (GAZETA DO POVO, 2012) – das 34 cidades declaradas territórios livres do analfabetismo, somente quatro estariam dentro dos padrões estabelecidos pelo MEC.

O quadro 14 aponta os municípios paranaenses que são considerados territórios livres do analfabetismo no Censo de 2010.

QUADRO 14 – MUNICÍPIOS PARANAENSES CONSIDERADOS TERRITÓRIO LIVRE DO ANALFABETISMO SEGUNDO O CENSO 2010

Município	População total com 15 anos ou mais		População Analfabeta Residente com 15 anos ou mais		Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Araucária	64 678	89 062	3 365	3 163	5,20%	3,6%
Curitiba	1 192 393	1 401 947	38 862	29 839	3,26%	2,1%
Bom Sucesso do Sul	2 440	2 629	277	49	11,35%	1,9%
Entre Rios do Oeste	2 507	3 102	47	99	1,87%	3,2%
Mallet	8 999	10 088	509	330	5,66%	3,3%
Marechal Cândido Rondon	30 172	37 306	1 263	1 434	4,19%	3,8%
Maringá	217 892	290 541	10 633	9 508	4,88%	3,3%
Maripá	4 405	4 599	169	154	3,84%	3,3%
Nova Santa Barbara	2 498	6 071	449	188	17,97%	3,1%
Pato Bragado	3 050	3 789	195	144	6,39%	3,8%
Paranaguá	87 309	103 169	5 094	4 006	5,83%	3,9%
Paulo Fontrin	4 688	5 372	207	198	4,42%	3,7%
Pinhais	72 954	89 077	3 825	2 988	5,24%	3,4%
Ponta Grossa	193 473	235 063	10 300	8 677	5,32%	3,7%
Quatro Pontes	2 713	3 065	36	38 ¹⁰²	1,33%	1,2%
Rio Negro	20 277	23 652	898	838	4,43%	3,5%
São José dos Pinhais	142 200	197 704	7 658	6 731	5,39%	3,4%
São Mateus do Sul	25 406	30 995	1 215	1 191	4,78%	3,8%
União da Vitória	34 075	39 681	1 956	1 604	5,74%	4,0%

FONTE: DEJA/SEED/PR. PPA. Superintendência de Educação, Departamento da Diversidade. PARANÁ, 2015a.

¹⁰¹ Ainda que a cidade de Itaipulândia apresente índice percentual menor que Quatro Pontes, ela não aparece no Quadro 14 fornecido pela SEED/PR.

¹⁰² Este dado foi fornecido pela SEED/PR a partir do Censo de 2010, porém no site do IBGE, para o mesmo censo constam 45 pessoas analfabetas para este município, o que elevaria o número de analfabetos absolutos e o valor percentual seria maior que o do censo de 2000 (BRASIL, 2015n).

O município de Paulo Fontrin (QUADRO 14) foi considerado território livre do analfabetismo no Censo de 2010, porém, ao observamos o número de pessoas alfabetizadas, este número registra somente nove pessoas alfabetizadas em uma década. Assim, não devemos fazer uma análise descontextualizada de outros fatores como – aumento ou diminuição populacional, entrada e saída de pessoas no município, analfabetos absolutos que tinham 10 anos ou mais e que, se não foram alfabetizados, passarão a engrossar os dados estatísticos após completarem 15 anos. O que evidencia a necessidade de ampliar a faixa etária de controle, assim como acompanhar os resultados obtidos no ensino fundamental.

O menor índice percentual, divulgado pelo Quadro 14, foi apresentado pelo município de Quatro Pontes, 1,2%; seguido pelo município de Bom Sucesso do Sul, com 1,9% e da capital do Estado com 2,1% (PARANÁ, 2015b). Tais cidades e municípios apresentaram alto *Índice Ipardes de Desempenho Municipal* (IPDM) em educação no ano de 2013 – 0,9075; 0,8636 e 0,8268 respectivamente (PARANÁ, 2013d, p. 6, 1, 2). Dos três municípios apontados, Curitiba (3,26%) e Quatro Pontes (1,33%) já apresentavam no Censo de 2000, índices para serem considerados territórios livres do analfabetismo.

Com referência ao município de Bom Sucesso do Sul, emancipado em 1993 após se desmembrar de Pato Branco, o percentual de redução no número de analfabetos foi de 9,35 em uma década. Cabe verificar quais ações foram produzidas no município pelos governos estaduais, municipais ou pela da sociedade civil para atingir tal feito, uma vez que existe uma queda significativa dos valores percentuais, ou seja, de 11,35 para 2,77 (QUADRO 14). Em Quatro Pontes, ainda que o percentual de analfabetos tenha sido reduzido em quase 10%, o número de analfabetos absolutos aumentou, conforme dados apresentados pelos censos de 2000 e 2010. Marechal Cândido Rondon, também teve um aumento de 171 pessoas que se autodeclararam não saber ler e escrever no censo de 2010 (QUADRO 14).

O documento base do PEE-PR/2015, elaborado pela SEED/PR, aponta o município de Quatro Pontes¹⁰³ com o menor índice percentual de analfabetismo do estado em 2010. Porém, em números absolutos, o município tinha, no Censo de

¹⁰³ A cidade de Quatro Pontes é um dos 9 municípios desmembrados da cidade de Marechal Cândido Rondon no oeste paraense. Foi emancipada em 13/09/1990 pela Lei Estadual 9.368, sua instalação oficial ocorreu em 01 de janeiro de 1993 (QUATRO PONTES, 2015).

2000, 36 analfabetos absolutos e no censo de 2010, esse número aumentou para 38. No ano de 2012 havia 12 alfabetizandos no programa, 11 permaneceram nas turmas e houve um desistente, assim para o ano de 2013, com o possível retorno do alfabetizando desistente, somente 3 novos analfabetos absolutos foram incorporados ao PPA neste ano. Conforme a situação final de 2013 havia 15 alfabetizandos no programa, 11 permaneceram para o ano de 2014 e 4 desistiram. Assim, a situação final de 2014, 11ª edição do PPA, frequentaram o programa somente 10 pessoas e 5 destas foram encaminhadas para a Fase I, 2 permaneceram nas turmas para uma possível nova edição e 3 alfabetizandos estavam impossibilitados de continuar a EJA (PARANÁ, 2016a).

Mesmo que o município seja considerado um território livre do analfabetismo, o mesmo possui um número residual de analfabetos absolutos, considerando que a SEED/PR indicou que havia 38 pessoas analfabetas absolutas (PARANÁ, 2015a), porém no site do IBGE constam 45 analfabetos absolutos (BRASIL, 2015n). Além de possíveis problemas pessoais e de saúde, transporte para chegar até as turmas de alfabetização ou mesmo processos migratórios, podemos considerar que mais da metade dos analfabetos absolutos não foram atendidos no PPA.

Segundo Clotilde Maria Cervo Rossato (2012), ex diretora do Departamento de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura de Quatro Pontes de 2005 a 2012, isto ocorre porque “São apenas aquelas [pessoas] que não têm condições ou não querem se alfabetizar”, e ressaltou que tornar Quatro Pontes, um dos três primeiros municípios paranaenses a superar o analfabetismo se deu em ações conjuntas entre a prefeitura e o Estado, e resalta que “Outra ação que também contribuiu foi o projeto ‘Alfabetizando com Criatividade’” (ROSSATO, 2012) e em três anos foram investidos R\$40.000,00 na folha de pagamento das professoras.

Ainda que estes territórios estejam abaixo dos 4%, existe um residual de analfabetos absolutos que necessita de atendimento educacional. Nascimento (2011) faz uma severa crítica sobre este assunto:

Isso significa dizer que os 3% das pessoas, (o que pode representar milhares de pessoas), ou seja, aquelas que não foram alfabetizadas são iguais a zero, não são consideradas, ou não têm o direito de serem alfabetizadas (NASCIMENTO, 2011, p. 32).

A autora argumenta que significado teria para uma pessoa analfabeta residir num território livre do analfabetismo, uma vez que a mesma não sabe ler e escrever,

e coloca em evidência a discussão acerca da ação do Estado, perguntando se ações em prol da superação do analfabetismo chegarão a localidades onde o município for considerado território livre do analfabetismo (NASCIMENTO, 2011, p. 33).

Na cidade de Curitiba, conforme Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, ex-Secretária de Educação do Município de Curitiba (gestão 2013-2016), o governo local decidiu “Elaborar e colocar em prática uma nova política de educação de jovens e adultos que resulte em uma taxa de alfabetização próxima a 100%” (2013). Em 2014, o prefeito Gustavo Bonato Fruet (2013-2016) reafirmou esta decisão de tornar “Curitiba uma capital com alfabetização da população próxima de 100% [sendo este] um compromisso assumido e uma das importantes metas desta administração” (FRUET, 2014). Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba anunciou que pretendia alfabetizar 30 mil pessoas, número de analfabetos absolutos que residiam na capital, ou seja, o equivalente a 2,13% da população (CURITIBA, 2013), tarefa que deveria ser compartilhada com o governo estadual. Porém, como não houve abertura do edital de chamamento para a composição de turmas de alfabetização de adultos em 2015 e 2016, o Estado se isenta da responsabilidade, negando o direito à educação a milhares de adultos analfabetos.

Assim, percebe-se que a simples análise dos dados estatísticos pode levar a interpretações impróprias. Como exemplo, constatou-se que a Região Metropolitana de Curitiba, Lei nº 13.512 de 21.01.2002 (Artigo 2º) e Lei complementar 139 de 09 de dezembro de 2011 (Artigo 1º) (PARANÁ, 2002, 2011c) apresentava uma taxa percentual de 2,98% de analfabetismo em 2008 – ou seja, uma região considerada território livre do analfabetismo, segundo dados do IBGE e da PNAD apresentados pelo IPARDES (PARANÁ, [200-b]).

O Paraná possui oito Regiões Metropolitanas¹⁰⁴, a Região Metropolitana de Londrina conta com 25 cidades que baixaram seu percentual de analfabetismo do Censo 2000 para o de 2010, porém nenhum território está abaixo de 4%¹⁰⁵ (LONDRINA, 2014, p. 283-286).

¹⁰⁴ As demais regiões são: Maringá, Umuarama, Apucarana, Campo Mourão, Cascavel e Toledo.

¹⁰⁵ A partir da fonte: PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil/IPEA/FJP – 1998 e 2013.

O Quadro 14 revela que somente quatro municípios da RMC apresentava um índice abaixo de 4%. Esta região é marcada por um número maior de municípios considerados rurais, como revela o Quadro 15:

QUADRO 15 – REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA – POPULAÇÃO URBANA, RURAL E DISTÂNCIA DA CAPITAL POR ESTRADAS.

Localidade	População Urbana	População Rural	Distância da Capital por estradas ¹⁰⁶
Adrianópolis	2.060	4.316	132 Km
Agudos do Sul	2.822	5.448	78 Km
Almirante Tamandaré	98.892	4.312	17 Km
Araucária	110.205	8.918	29 Km
Bocaiúva do Sul	5.128	5.859	42 km
Campina Grande do Sul	31.961	6.808	32 km
Campo do Tenente	4.194	2.931	91 Km
Campo Largo	94.171	18.206	30 Km
Campo Magro	19.547	5.296	22 Km
Cerro Azul	4.808	12.130	85 Km
Colombo	203.203	9.764	21 Km
Contenda	9.231	6.660	47 Km
Curitiba	1.751.907	-	-
Doutor Ulysses	929	4.798	134 Km
Fazenda Rio Grande	75.928	5.747	28 Km
Itaperuçu	19.956	3.931	32 Km
Lapa	27.222	17.710	72 Km
Mandirituba	7.414	14.806	39 Km
Piên	4.523	6.713	90 Km
Pinhais	117.008	-	11 Km
Piraquara	45.738	47.469	10 Km
Quatro Barras	17.941	1.910	25 Km
Quitandinha	4.887	12.202	66 Km
Rio Branco do Sul	22.045	8.605	30 Km
Rio Negro	25.710	5.564	112 Km
São José dos Pinhais	236.895	27.315	16 Km
Tijucas do Sul	2.285	12.252	73 Km
Tunas do Paraná	2.792	3.464	77 Km

FONTE: IBGE – Censo Demográfico, divulgado em maio de 2011. PARANÁ, 2011e.

Piraquara (10 km) apresenta a menor distância e Doutor Ulysses (134 km) apresenta a maior distância até Curitiba. Dos 28 municípios da região metropolitana de Curitiba, 11 municípios possuem população rural maior do que a urbana, porém com exceção da capital e de Pinhais, todas as demais possuem população rural.

A maioria dos municípios paranaenses (QUADRO 16) é de pequeno porte, o que poderia sugerir que as ações do PPA tivessem maior alcance e efetividade. Porém, deve ser considerado o entorno destas localidades, as quais possuem população rural (assalariados rurais temporários – boias-frias), acampados e

¹⁰⁶ Para o cálculo da distância por estradas até Curitiba, foi utilizado o site: <https://www.distanciaentreascidades.com.br/distancia-de-quitandinha-ate-curitiba-parana-brazil>.

assentados da reforma agrária, povos indígenas, populações remanescentes de quilombos, população ribeirinha e moradores de ilhas dentre outros. Os sujeitos envolvidos neste processo podem, muitas vezes, ter maiores dificuldades de acesso aos locais onde ocorrem as aulas de alfabetização. Entre os motivos dessa dificuldade podemos citar a necessidade de locomoção por barco, estradas não asfaltadas na área rural e com difícil locomoção em dias de chuva, assim como a falta de oferta de transporte público nestas localidades.

Os agentes do Estado podem, também, ter maior dificuldade de chegar a estes territórios. Algumas ações, no que tange à formação das turmas, seleção de alfabetizadores e coordenadores voluntários, transporte escolar, alocação de turmas em espaços informais, entre outros, são desafios que exigem investimento redobrado para o cumprimento da política.

Uma das causas deste problema se refere à condição de ruralidade destes municípios, situação que se mantém desde o fim do século passado, uma vez que:

[...] até meados do século XX a educação rural (na realidade, a educação da maioria da população brasileira, até então predominantemente rural) esteve fora do quadro de preocupações do Estado. Isto significa que o interesse pela educação rural surge, no Brasil, no momento em que o analfabetismo começa a incomodar a cidade, para onde o desenvolvimento industrial e a expansão do comércio e dos serviços em geral passam a carrear levadas crescentes de migrantes rurais, em grande parte analfabetas (FERRARO, 2012, p. 944).

Com referência ao Quadro 16, destacamos o município de Reserva do Iguaçu, que, em uma década, aumentou o número de analfabetos absolutos em uma pessoa, para uma proporção de 819 novos habitantes com 15 anos ou mais. Em que pese esse aumento parecer insignificante em valores numéricos, dois fatos há de serem destacados: primeiro, a cidade já possuía um elevado número de analfabetos absolutos no Censo de 2000, e segundo, pode se questionar o fato de que em uma década esse número se manteve praticamente idêntico.

Uma análise meramente descritiva pode induzir a crer que não havia pessoas alfabetizadas nesta cidade durante este período, mas temos que levar em consideração outros fatores, como o fluxo migratório de pessoas; pessoas com 10 anos ou mais não alfabetizadas que passam a integrar essa estatística ao completar 15 anos e pessoas alfabetizadas que não dão continuidade aos estudos na Fase I e continuam no programa. O DEJA/SEED/PR na gestão de 2003/2006 informou que, por motivos afetivos ou pela ausência de oferta da Fase I em locais de difícil acesso,

muitos alunos, após alfabetizados, permanecem nas turmas de alfabetização (PARANÁ, [200-a], p. 74).

O quadro 16 apresenta os municípios paranaenses com aumento do número absoluto de analfabetos absolutos com 15 anos ou mais e diminuição dos percentuais do Censo 2000 para o de 2010.

QUADRO 16 – MUNICÍPIOS COM AUMENTO DO NÚMERO DE ANALFABETOS ABSOLUTOS DE 15 ANOS OU MAIS E DIMINUIÇÃO DOS PERCENTUAIS DO CENSO DE 2000 PARA O DE 2010

Município	População total com 15 anos ou mais		População Analfabeta Residente com 15 anos ou mais		Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Cafeara	1 804	2 125	309	331	17,13%	15,6%
Cafelândia	7 817	11 221	472	497	6,04%	4,4%
Cidade Gaúcha	6 725	8 428	888	955	13,20%	11,3%
Diamante do Oeste	3 380	3 720	611	624	18,08%	16,8%
Francisco Beltrão	47 404	61 416	3 468	3 488	7,32%	5,7%
Guaramiranga	4 800	5 925	390	436	8,13%	7,4%
Ibema	3 843	4 504	534	537	13,90%	11,9%
Imbituva	16 906	20 874	1 067	1 218	6,31%	5,8%
Ipiranga	8 893	10 329	761	787	8,56%	7,6%
Itambé	4 442	4 771	550	560	12,38%	11,7%
Itaipulândia	4 787	6 914	407	532	8,50%	7,7%
Nova Prata do Iguaçu	2 498	7 996	449	817	17,97%	10,2%
Marechal Cândido Rondon	30 172	37 306	1 263	1 434	4,19%	3,8%
Mariópolis	4 315	4 890	330	370	7,65%	7,6%
Palmas	22 491	29 800	2 670	2 773	11,87%	9,3%
Paranacity	6 400	7 730	817	839	12,77%	10,9%
Pien	6 837	8 352	337	352	4,93%	4,2%
Pinhão	17 993	20 913	2 496	2 587	13,87%	12,4%
Pontal do Paraná	9 975	15 922	606	769	6,08%	4,8%
Porto Amazonas	2 938	3 383	205	219	6,98%	6,5%
Porto Rico	1 799	1 953	241	245	13,40%	12,5%
Prudentópolis	32 476	36 689	2 611	2 899	8,04%	7,9%
Quatro Pontes	2 713	3 065	36	38	1,33%	1,2%
Rebouças	9 464	10 631	716	728	7,57%	6,8%
Reserva do Iguaçu	4 138	4 957	592	593	14,31%	12,0%
Santa Helena	14 793	18 357	1 250	1 414	8,45%	7,7%
Santa Terezinha de Itaipu	12 576	15 890	1 045	1 154	8,31%	7,3%
Teixeira Soares	5 486	7 515	407	413	7,42%	5,5%
Tunas do Paraná	2 307	4 158	708	759	30,69%	18,3%
Santo Antonio do Sudoeste	12 101	13 941	1 485	1 625	12,27%	11,7%
Ventania	5 365	7 247	990	1 085	18,45%	15,0%

FONTE: DEJA/SEED/PR – PPA. Superintendência de Educação – Departamento da Diversidade, PARANÁ, 2015a.

Com referência ainda aos alfabetizados que insistem em se manter numa turma de alfabetização, e de preferência com o mesmo alfabetizador, fato recorrente desde o início do PPA, é necessário haver “clareza do papel dos alfabetizadores como sujeitos mobilizadores e motivadores da escolarização permanente dos

educandos” (PARANÁ, [200-a], p. 75), para encaminharem os mesmos para a Fase I ou para os exames de equivalência. Acompanhando uma turma informal de alfabetização de adultos, na cidade de Curitiba no ano de 2016, onde havia alfabetizando recorrentes desse processo após a última edição do PPA, existia educandos que já tinham passado por mais de uma edição anterior do programa.

Com referência a essa questão de permanência, Amaral (2017) ressalta que ouviu muitas pessoas afirmarem que tinham medo de perder o benefício do programa Bolsa Família ao informar que estavam alfabetizadas, então “[...] tem um conjunto de condições subjetivas que diziam para essa pessoa que era melhor não dizer que ela estava alfabetizada”, o que tornava necessário “[...] criar uma estratégia de afirmação, por isso as caravanas e a campanha de superação de analfabetismo”.

Na gestão de Rigon (2017), também foi constatado “[...] que muitas pessoas quando respondem ao Censo, por terem receio de perder seus benefícios – como bolsa família¹⁰⁷ e outros, se declaram não alfabetizadas [...]”, em face de tal afirmação, segundo a ex gestora, acaba que os dados coletados pelo Censo “[...] não são fidedignos” (2017). Também ocorre, segundo Rigon (gestão 2012/2013), que “Muitos relutam, pois se sentem seguros com a alfabetizadora e não querem perder o vínculo” (2017), ou em “Outras situações são por parte da alfabetizadora que quer permanecer com esses alunos visando somente à bolsa que recebe mensalmente” (2017). Para diminuir essa situação de permanência em mais de uma edição Rigon afirma que na sua gestão foram realizadas:

[...] formações para os coordenadores e alfabetizadores de todo o Paraná e nelas procuramos enfatizar ações necessárias junto aos estabelecimentos de ensino que ofertam EJA fase I, através de visitas para conhecerem a escola e o professor a fim de serem acolhidos e matriculados (2017).

O fluxo migratório também pode explicar o porquê de muitas cidades terem seus números de analfabetos absolutos pouco alterado, apesar das ações desenvolvidas. Neste caso, a cidade de Itaipulândia é tomada como exemplo, pois, ainda que SEED/PR a considere livre do analfabetismo, ela não figura na lista do IBGE, apresentando 7,69% no Censo de 2010 (PARANÁ, 2012d, p. 28), que é

¹⁰⁷ Consultar reportagem de CABRAL, Themys. No trilho, mas não a todo vapor. Gazeta do Povo, Curitiba, 7 maio 2008. p. 4. In: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/bol_30_3g.pdf>.

reconhecido pelo IPARDES (PARANÁ, 2014j). Amaral (2017) recorda que, neste caso, a mobilidade das pessoas é um dado a ser considerado:

[...] Itaipulândia na época recebia royalties da Itaipu, região de Foz do Iguaçu. Então era um município que tinha um recurso grande, um baita parceiro, mas o fato de ele criar uma condição estrutural ali no município chamou muita gente, tinha gente que começou a ir para lá para trabalhar, buscar trabalho. O município tinha uma condição de saúde, educação muito boa, mas aumentou o índice de analfabetismo, dada a questão migratória (AMARAL, 2017).

Amaral (2017) ressalta que essa particularidade demanda uma investigação mais específica em cada município, tarefa que ultrapassa os limites desta pesquisa, uma vez que são 399 municípios localizados em regiões distintas e em polos econômicos e políticos com características próprias.

Considerando todos esses fatores, a meta de superação total do analfabetismo absoluto, embora desejável e necessária, não está ocorrendo de forma efetiva ao se verificar os Quadros 16 e 17. Isso se mostra mais evidente na faixa etária de pessoas acima dos 50 anos ao se examinar os Quadros 09 e 13. A PNAD já sinalizava, em 2007, que a superação do analfabetismo em território brasileiro terá de esperar por pelo menos mais duas décadas.

Cabe ressaltar que, dos 36 municípios apresentados nos Quadros 17 e 16, vinte e seis possuem até 20 mil habitantes. Ainda que, em sua maioria, a população habite a cidade polo, estes municípios são considerados áreas rurais, pois como relatou Amaral (2017), a maior parte da população não alfabetizada do Paraná mora em municípios de pequeno porte – ou seja, em torno de 75% de municípios, na época da sua gestão, que alcançavam 20 mil habitantes. Tais municípios, segundo este coordenador do PPA, são:

[...] muito pequenos, então a população que vive no interior é uma população que não tem acesso a portador de texto, uma placa, uma sinalização, um outdoor. Isso é do mundo urbano e não da realidade rural, do campo. Então, como é que se garantia quais outras leituras, para além da Bíblia que é uma leitura densa, difícil, um vocabulário complicado e para além dos rótulos que também são bem complicados de produtos e de medicamentos (AMARAL, 2017).

Ao analisar os dados dos Quadros 16 e 17, que apresenta os dados do Censo de 2010, percebe-se que, no primeiro, 13 municípios têm índices percentuais de analfabetismo acima de 10%, ou seja, possuem alto índice de analfabetismo na sua

região; 13 estão na faixa entre 5 a 10%; 03 estão na faixa entre 4 a 5% e 02 estão abaixo de 4% (PARANÁ, 2015a), e no segundo, 05 municípios têm índices percentuais de analfabetismo acima de 10%; e somente 01 está abaixo de 4% (PARANÁ, 2015a).

O quadro 17 apresenta municípios que tiveram aumento do número absoluto de analfabetos e do seu percentual do censo de 2000 para o de 2010.

QUADRO 17 – MUNICÍPIOS COM AUMENTO DO NÚMERO DE ANALFABETOS ABSOLUTOS DE 15 ANOS OU MAIS E AUMENTO DOS ÍNDICES PERCENTUAIS DO CENSO DE 2000 PARA O CENSO DE 2010

Município	População total com 15 anos ou mais		População Analfabeta Residente com 15 anos ou mais		Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Barra do Jacaré	2 031	2 235	218	264	10,73%	11,8%
Campina do Simão	2 859	2 893	340	345	11,89%	11,9%
Entre Rios do Oeste	2 507	3 102	47	99	1,87%	3,2%
Nova Aliança do Ivaí	911	1 103	101	126	11,09%	11,4%
Nova Santa Rosa	5 260	3 010	257	494	4,89%	16,4%
São Miguel do Paraná	1 504	1 667	171	225	11,37%	13,5%

FONTE: DEJA/SEED/PR – PPA. Superintendência de Educação – Departamento da Diversidade, PARANÁ, 2015a.

As análises dos Quadros 16 e 17 revelam que do censo de 2000 para o censo de 2010, o índice percentual da maioria das cidades paranaenses se mostraram em queda, por outro lado 37 municípios apresentaram um aumento no número de analfabetos absolutos, sendo que 31 municípios tiveram percentuais reduzidos (Censo de 2010), demonstrado no Quadro 16, e seis municípios apresentaram aumento no percentual (Censo de 2010) com relação ao censo demográfico anterior (QUADRO 17).

O Quadro 17 apresenta os municípios paranaenses que tiveram aumento no percentual de analfabetismo seguido de aumento do número de analfabetos absolutos na última década. O município de Entre Rios do Oeste é considerado território livre do analfabetismo desde o censo de 2000, porém apresentou elevação do percentual de analfabetismo em 1,33 no Censo de 2010. Se considerarmos o aumento populacional de 2507 para 3102, ou seja, um aumento de 595 habitantes com 15 anos ou mais no último censo demográfico, o número de analfabetos absolutos teve um acréscimo de quase 10% no período, perfazendo um total de 52 pessoas. Rigon, no que se refere à sua gestão, esclarece que:

Os números nos mostram que no ano de 2.000 o Paraná tinha uma taxa de analfabetismo de 9.53% e até 2010 conseguimos reduzir para 6,29%, sendo que desses 254.676 são pessoas que estão na faixa etária de 60 anos ou mais. E ainda que alguns municípios [...] já são tidos como livres do analfabetismo. [...] Sabemos que esses números ainda estão muito aquém do seu ideal e que há muito por se fazer (RIGON, 2017).

Portanto, nessa empreitada para tornar o Paraná um território livre do analfabetismo diversos atores estão envolvidos dentro do processo de alfabetização. No que se refere aos alfabetizadores e coordenadores voluntários, sua formação inicial e continuada é primordial no atendimento ao alfabetizando, deste modo, a seguir apresentamos como se dá este processo no PPA.

4.3.3 Formação inicial e continuada para educadores de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil e no Paraná

Gadotti e Romão (2007, p. 122) enfatizam que “Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções e, muito menos, com precária situação no que respeita remuneração e condições de trabalho”. Assim, a qualificação, por meio da formação inicial e continuada, somada com as condições de trabalho, dos profissionais da educação para atuar na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas é uma tarefa de relevância que os governos devem assumir, na perspectiva da superação do analfabetismo em seus territórios.

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País. Ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem ou um adulto, que já traz uma ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação (BRASIL, 2003c, p. 11).

Conforme Schwartz a formação permanente é primordial, pois é importante “para estudar, para compreender e para ressignificar a teoria. Sem ela o olhar fica pobre, insuficiente, e a representação também” (2012, p. 93).

Os profissionais que irão atuar com as turmas de alfabetização de adultos devem ter formação adequada, para tanto deve ocorrer na instituição mais apropriada. Conforme Saviani e Goergen “o lugar central de formação de

professores passa necessariamente pela universidade” (2000, p. 8), é neste espaço que deve se dar a formação inicial (ESPANHA, 2005, p. 201), que deve considerar a:

[...] complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos [...] (DOURADO, 2015, p. 310).

A articulação entre os cursos de formação inicial e continuada das universidades com os sistemas de ensino é importante e necessária “de modo a poder tomar o funcionamento real das escolas como ponto de partida e ponto de chegada dos processos formativos que lhes caberão desenvolver” (SAVIANI; GOERGEN, 2000, p. 10). É na universidade que os estudantes terão a oportunidade de estabelecer conexões entre a teoria e a prática social, conforme a LDB/1996, parágrafo 2º do Artigo 1º “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”; e Inciso XI do Artigo 3º, “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996b), por meio do estágio supervisionado e da prática de ensino.

No entendimento da importância do estágio supervisionado no ensino, o Parecer nº 21, de 2001 do Conselho Nacional de Educação, determina o momento do estágio como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio supervisionado (BRASIL, 2001b, p. 10-11).

No que compete à formação continuada dos professores, o Artigo 16 da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estabeleceu que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015f, p. 13).

Na América Latina e Caribe, o que tem se verificado é uma grande debilidade quanto à formação inicial e continuada para professores que atuam na EJA. Os cursos universitários, quando ofertam disciplinas para a EJA, disponibilizam na grade curricular carga horária que varia de 30 a 80 horas. Esta oferta se mostra insuficiente para a formação do futuro profissional que irá atuar na EJA como um todo e na alfabetização de adultos, em particular. Cuba e Uruguai são os únicos países na América Latina e Caribe que os alfabetizadores de adultos são profissionais titulados exclusivamente para este fim (DI PIERRO, 2008b, p. 387; JIMÉNEZ, 2003, p. 33).

No Brasil, a EJA esteve em segundo plano nas instituições de ensino superior (IES), por muito tempo. Conforme Haddad em 1998 “havia apenas um curso de mestrado, um de especialização, dois com habilitação em EJA e quatro que apenas ministravam a disciplina na graduação” (2015, p. 8), dentro de um universo de 72 instituições pesquisadas.

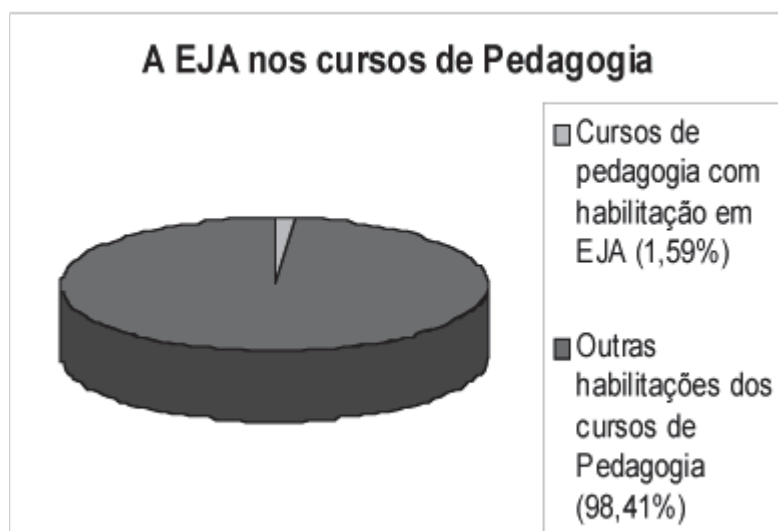
Em 2003, “dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes [...] apenas 16 deles (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade educação de jovens e adultos” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 23); em 2005, dos 1.698 cursos de Pedagogia distribuídos nas 612 IES, somente 2,15% ofereciam habilitação na EJA em 27 cursos (SOARES, 2007). Assim, a EJA de forma geral é tratada apenas em 1,59% dos cursos e sem tratar particularmente da alfabetização de adultos. No Brasil, não existe um curso específico de graduação que atenda à demanda da EJA. Nos espaços acadêmicos, a EJA se constituiu, na maioria das vezes, em “uma disciplina optativa [muitas vezes não obrigatória] e a temática não é transversalizada” (DI PIERRO, 2009). Deste modo:

[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES; SIMÕES, 2004, p. 27).

A EJA nos cursos de pedagogia é apresentada pela Figura 04.

FIGURA 04 – A EJA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Quadro 2:



Fonte: INEP, 2005

FONTE: INEP, 2005. In: SOARES, 2008.

O que se observa na América Latina e no Caribe, ao se tratar dos educadores da EJA, que atuam com a alfabetização e nos programas de continuidade – Fase I, Fase II e Ensino Médio –, segundo Caruso et al. (2008), é que os mesmos ou são professores titulados (educação formal) ou educadores populares, alfabetizadores voluntários e facilitadores (educação não formal). Di Pierro reafirma tal constatação:

Há dois grandes grupos: um de pessoas sem habilitação formal para o magistério, os chamados educadores populares. São pessoas que têm sensibilidade social e inserção nas comunidades, mas, frequentemente, não têm o domínio do campo pedagógico [e] há um grupo de profissionais do ensino cuja formação acadêmica foi voltada para a infância e a adolescência (DI PIERRO, 2009).

Desta forma, o que ocorre é uma situação heterogênea que não consegue consolidar uma política pública de formação de alfabetizadores para atuar nos programas de alfabetização de adultos. Caruso et al. evidenciam a importância da formação de docentes para o desenvolvimento do país, pois:

[...] la formación docente de los educadores de personas jóvenes y adultas

*es considerada desde hace algún tiempo como una de las claves para el desarrollo del campo y la eficacia de sus acciones, a la vez que da cuenta de los niveles de fortalecimiento institucional de la EPJA*¹⁰⁸ (CARUSO et al., 2008, p. 80).

Estes mesmos autores destacam a necessidade da formação continuada dos professores, a qual deve ser permanente, com vistas a garantir o sucesso da aprendizagem, ou seja, para que a EJA possa,

[...] generar o apoyar aprendizajes, el mejoramiento continuo de las propuestas pedagógicas y curriculares y la evaluación sistemática de las prácticas, dependen en gran parte de la profesionalización y perfeccionamiento continuo de los educadores (CARUSO et al., 2008, p. 80).

Para tanto, é necessário que os governantes, por meio das secretarias de educação, ao planejar e definir os conteúdos e metodologias que irão embasar e compor a formação dos educadores de jovens, adultos e idosos, tenham em mente que os territórios que constituem a América Latina e o Caribe são marcados por uma grande diversidade étnico-cultural. Questões acerca de orientação sexual, etnia, gênero¹⁰⁹, religião e cultura, bem como as demandas sociais específicas de cada grupo social devem ser contempladas nas grades curriculares dos cursos de formação de professores que irão atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino e, neste caso, na alfabetização de adultos (CARUSO et al., 2008).

A prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura tem se ocupado mais da escola regular de educação básica, mas, em muitas IES, o aluno é livre para escolher qualquer etapa ou modalidade de ensino. No que tange a EJA, o Parecer n.º 009/2001 do CNE discute que:

¹⁰⁸ EPJA significa *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, esta sigla é utilizada na maioria dos países da América Latina e Caribe de língua espanhola, alguns países utilizam a sigla *EDJA* – *Educación de Jóvenes y Adultos*.

¹⁰⁹ Uma polêmica foi gerada acerca da discussão de gênero nas escolas, quando estados e municípios efetivaram os seus planos estaduais e municipais de educação em 2015. Não discutir gênero nas escolas pode suscitar menos possibilidades de formação inicial e continuada para professores, uma vez que esta temática não sendo contemplada, os recursos e investimentos para esta discussão podem ser reduzidos e não figurarem nas pautas dos planos. Para entender acerca deste assunto e da polêmica consultar o artigo “*A política como retrocesso no Brasil da atualidade: uma dupla morte*” em: <http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Tacel%20Coutinho%20Leal_et%20alli.pdf>; e as reportagens “*Entenda a polêmica sobre a discussão de gênero nos planos de educação*” em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>>; e “*Igualdade de gênero nos planos pode diminuir desigualdades, defende ABGLT*” em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/igualdade-de-genero-nos-planos-pretende-diminuir-desigualdades-e-inferiorizacao-de>>.

Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 2001a, p. 26).

A prática docente e o estágio supervisionado em turmas de alfabetização de adultos, infelizmente, ainda não ocorrem como prática regular das IES, para abordar o tratamento diferenciado nas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, mesmo que ocorra em outras turmas da EJA.

Os programas de pós-graduação *lato sensu* oferecem, em nível de especialização, formação continuada aos profissionais da EJA, porém nestes cursos não é oferecida a prática de ensino e o estágio supervisionado. Cabe ressaltar que a maioria dos cursos de especialização *Lato Sensu* oferecida no Brasil é pago, e, ainda, para atuar na EJA não é exigido um curso específico como é o caso de quem atua em outras modalidades, como a educação especial¹¹⁰.

Como já salientado, as IES não oferecem um curso específico de graduação para formar profissionais para atuar no campo da EJA. Por outro lado, Farias (2008b) enaltece como um avanço histórico nas universidades estaduais do Paraná a oferta da disciplina da EJA nos cursos de formação dos pedagogos, ainda que de forma limitada, uma vez que no passado o que se tinha eram cursos e treinamentos eventuais e pontuais.

Conforme se verifica no Quadro 18, há oferta de disciplinas específicas nos cursos de pedagogia na modalidade presencial, em cinco IES do Paraná, tomadas como exemplo: duas instituições privadas, Faculdades Santa Cruz e UNIBRASIL Centro Universitário, ambas em Curitiba-PR; duas instituições estaduais, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá, localizadas na mesorregião do Norte Central Paranaense e uma instituição federal, Universidade Federal do Paraná – campus Curitiba-PR.

¹¹⁰ A título de exemplo indicamos a proposta de uma IES pública e outra privada:
<<https://www.esab.edu.br/pos-graduacao-ead/lato-sensu-em-educacao-de-jovens-e-adultos-184/>>;
<<http://www.uel.br/ceca/spg/pages/educacao/educacao-de-jovens-e-adultos.php>>.

QUADRO 18 – OFERTA DE DISCIPLINA, PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA – PRESENCIAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – PARANÁ

Instituição	Disciplinas	Carga horária semestral	Obrigatória ou optativa	Carga total do curso
Faculdades Santa Cruz Curitiba/PR	Metodologia para Educação de Jovens e Adultos	36 horas	Obrigatória	3590 horas
	Alfabetização e letramento	72 horas	Obrigatória	
	Prática de Ensino no Ensino Médio, EJA e Gestão	36 horas	Obrigatória	
	Estágio Supervisionado: Ensino Médio, EJA e Gestão	134 horas	Obrigatória	
Unibrasil Centro Universitário Curitiba/PR	Educação de Jovens e Adultos	80 horas	Obrigatória	3560 horas
	Alfabetização e Letramento	80 horas	Obrigatória	
	Estágio Supervisionado: docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental	100 horas	Obrigatória	
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá – Pr.	Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social	68 horas	Obrigatória	3840 horas
	Alfabetização, Letramento e Escolarização.	2,35 teóricas 1,65 práticas	Obrigatória	
Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina/PR	Educação de Jovens e Adultos	45 teóricas 15 práticas	Obrigatória	3144 horas
	Alfabetização B	60 horas	Obrigatória	
	Estágio Supervisionado em magistério para os anos iniciais do ensino fundamental (EDU)	100 horas	Obrigatória ¹	
Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba/PR	Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos	60 horas	Obrigatória	3200 horas
	Educação de Jovens e Adultos	30 horas	Obrigatória	
	Alfabetização	60 horas	Obrigatória	
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I	30 horas	Optativa	
	Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos	30 horas	Optativa	
	Alfabetização de Jovens e Adultos	30 horas	Optativa	
	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	30 horas	Optativa	

Quadro elaborado pelo autor, a partir das fontes: Faculdades Santa Cruz; Unibrasil Centro Universitário; UEM; UEL; UFPR¹¹¹.

Nota¹ : Atividade Acadêmica de Natureza Obrigatória Especial.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), das 3144 horas do curso, para a disciplina de Educação de Jovens e Adultos são

¹¹¹ Disponível em: Faculdades Santa Cruz <www.santacruz.br/v4/graduacao/pedagogia.php>; Unibrasil Centro Universitário <www.unibrasil.com.br/detalhe_categoria.asp?id=227>; UEM <<http://portal.nead.uem.br/cursos/graduacao/ped.pdf>>; UEL <http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2015/organizacao_curricular/pedagogia_noturno.pdf>., e UFPR <www.pedagogia.ufpr.br/alunos/obremetas.pdf>.

ofertadas somente 45 horas para a parte teórica e 15 horas para a parte prática (UEL, 2016). Já o curso da Universidade Estadual de Maringá oferece somente a disciplina de Alfabetização: Histórico, políticas e função social, com enfoque na EJA, tendo como ementa: “Constituição sócio-histórica da alfabetização inicial e de jovens e adultos no Brasil” (UEM, 2016), cujos objetivos são: “Subsidiar a compreensão sobre a constituição sócio-histórica da alfabetização inicial e de jovens e adultos no Brasil; Analisar as políticas públicas para a alfabetização inicial e de jovens e adultos; Suscitar reflexão sobre a função social da alfabetização” (UEM, 2016), com carga horária semestral de 68 horas.

O Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ofertado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná é realizado pelos estudantes do turno da manhã em escolas regulares e pelos estudantes do noturno nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, são ofertadas quatro disciplinas optativas de 30 horas. O problema das optativas é que estas podem ou não ser ofertadas pelos docentes e cursadas pelos estudantes, dependendo da disponibilidade dos professores e do interesse dos estudantes.

É importante que as IES tenham a compreensão de quem são os profissionais da educação requeridos no processo de ensino e aprendizagem, para que possam promover a formação e capacitação inicial e continuada que estes necessitam, para trabalhar tanto com crianças e adolescentes, quanto com jovens, adultos e idosos da EJA – recordando que, formar¹¹² e capacitar¹¹³ tem sentidos distintos. Se a oferta para a EJA na IES já conta com uma carga horária insuficiente nos cursos, no PBA “o programa prevê capacitação, que em geral é realizada num curso rápido” (SOEK, 2009, p. 38).

No caso do Brasil, o Artigo 3º, parágrafo 1º, do Decreto 6.093 de 24 de abril de 2007, os Incisos II e III determina sobre os alfabetizadores e sua formação, e prevê que:

II - os alfabetizadores deverão ser majoritariamente professores da rede pública da educação básica;

III - a formação dos alfabetizadores, o monitoramento da execução e a avaliação do Programa, bem como a assistência técnica para a elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização referido no art. 4º, poderão ser realizados pelo sistema público de educação básica ou por entidades públicas ou

¹¹² Fazer concluir ou concluir (curso, faculdade) (AULETE, 2011, p. 492).

¹¹³ Capacitar significa tornar(-se) hábil ou capaz (AULETE, 2011, p. 180).

privadas sem fins lucrativos, incluídas instituições de educação superior, nos termos deste Decreto (BRASIL, 2007a).

Para tanto, fica determinado que “a base territorial para a execução das ações do Programa é o Município” (BRASIL, 2007a), conforme o Inciso I do mesmo artigo. Assim, o município como ente federado é o principal responsável pela organização das turmas e demais providências inerentes à alfabetização de adultos. Cabe ressaltar que a seleção e a formação continuada dos alfabetizadores e coordenadores voluntários, dentro dos programas de alfabetização de adultos estão a cargo das unidades federadas, por conta da descentralização que confere autonomia aos entes federados, ainda que em regime de colaboração e contando com repasse de recursos financeiros e assessoria pedagógica da União, como no caso do PBA.

Apesar destas dificuldades, o nível escolar dos alfabetizadores de adultos no Brasil, segundo Haddad (2008), tem melhorado, porém a elevação da escolaridade do professor não vem acompanhada da formação específica necessária para tal empreitada. Até recentemente, a grande maioria dos professores que atuavam na alfabetização de adultos possuíam somente o nível médio de escolarização.

Atualmente, o edital de seleção de alfabetizadores estipula que pessoas com a formação de ensino médio para atuar na alfabetização de adultos, será um caso a parte, que só poderá ocorrer em localidades que não possuem profissionais habilitados em ensino superior na área da educação (PARANÁ, 2014d).

A seleção destes profissionais deve privilegiar um profissional do magistério comprometido com o ensino e a aprendizagem de uma pessoa adulta e não apenas uma pessoa movida pela boa vontade, ou seja:

[...] 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 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).

Entretanto, a realidade que se constata é diferente. Somente alguns professores que atuam como alfabetizadores voluntários possuem nível superior, uma vez que os editais de seleção do PPA “nem sempre consegue selecionar

professores capacitados para trabalhar com o magistério, muito comumente encontramos professores que possuem apenas ensino médio (educação geral)” (PÍTON; KOZELSKI, 2009, p. 10590).

Zanetti (2017) ao discorrer sobre a oferta de turmas de alfabetização de adultos em locais distantes dos Núcleos Regionais de Educação, para o período de 2003 a 2006, implicava em desatar um nó, ou seja, “chegar a alguns lugares do estado do Paraná implicava você ter um alfabetizador que o máximo de escolaridade era o ensino médio. Era isso ou não atender aquela comunidade”.

O ideal é que o alfabetizador voluntário seja um professor e, sendo professor que seja um professor alfabetizador. Mas, nem sempre o ideal é o real. Desta forma, a escolha dos alfabetizadores e coordenadores voluntários depende do contexto da região onde se localiza a demanda.

Para alguns profissionais, atuar em programas de alfabetização, em um período da sua vida, decorre da falta de outra opção. Levados pela falta de um trabalho efetivo, professores em diferentes localidades do Brasil trabalham na alfabetização de adultos em regime de contrato temporário, sem a devida garantia de estabilidade. Tal instabilidade tem sido uma constante na EJA.

Para docentes em exercício, a motivação para buscar um trabalho no contraturno, com turmas de alfabetização está vinculada a diversos motivos. O primeiro motivo pode estar ligado à “*fuga*” das turmas regulares da educação básica nos níveis fundamental e médio, uma vez que os educadores levam em conta que: “O aluno adulto é tudo o que você quer: ele te adora, não faz bagunça, colabora” (DI PIERRO, 2009). Porém, esta “expectativa de um aluno ideal e de uma homogeneidade [...] não existe em contexto humano nenhum” (DI PIERRO, 2009). O segundo motivo, que consiste em aumentar a carga horária de trabalho, diz respeito ao reforço no orçamento familiar.

No caso do estado do Paraná, existe distinção entre os alfabetizadores da rede estadual e da rede municipal de ensino de Curitiba, no que se refere ao contrato de trabalho. Os primeiros assinam um contrato temporário de trabalho (PARANÁ, 2014d), enquanto os alfabetizadores da rede municipal são profissionais efetivos/concursados da prefeitura, que dobram a sua jornada de trabalho, sendo que os mesmos:

[...] são contratados por meio da modalidade de regime integral de trabalho

(RIT). Esse regime funciona de forma similar à prestação de horas-extras e, efetivamente, são horas-extras prestadas em contraturno, mas não remuneradas com o valor previsto em lei. O docente recebe o valor correspondente ao seu salário da docência no ensino fundamental (BRUNO, 2012, p. 12).

Neste caso, as causas que levam os profissionais a trabalhar na EJA e na alfabetização de adultos apontadas pelos educadores, tanto na América Latina e Caribe, quanto no Brasil, tem relação com o seu tipo de contratação, ou seja:

[...] los profesores de las escuelas públicas concursan para trabajar en la educación básica, pero no hay concurso para la educación de jóvenes y adultos en la mayoría de los municipios, por eso, la mayor parte de los profesores de la EJA son profesores preparados para trabajar con niños y adolescentes que completan su carga horaria semanal en una escuela de educación de jóvenes y adultos (CATELLI JÚNIOR; ESCOURA; GONÇALVES, 2015, p. 13).

No caso dos profissionais contratados pelo Estado, essa situação é transitória, pois os contratos são temporários, levando o alfabetizador e o coordenador voluntário, na maioria das vezes, a procurar um trabalho efetivo que proporcione estabilidade, carreira e consequentemente melhor rendimento financeiro. Tais fatores podem acarretar o não comprometimento com a continuidade deste profissional no programa de alfabetização no ano seguinte. O envolvimento dos alfabetizadores e a sua permanência nos programas de alfabetização de adultos têm sido cada vez menor, e isso se dá em face da desvalorização da sua prática, considerando as condições de trabalho e remuneração.

Di Pierro e Graciano esclarecem que a desmotivação com a continuidade do trabalho em turmas de alfabetização, além do baixo salário, pode ser entendida em função de não haver:

[...] carreira específica para educadores desta modalidade educativa [já que isto ocorre] em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 23).

Entre outros desafios, no que se refere aos alfabetizadores e coordenadores voluntários, pode-se concluir que:

- Muitos docentes que atuam como alfabetizadores com crianças e adolescentes no período diurno trabalham no período noturno em turmas de alfabetização,

para completar a sua jornada de trabalho docente (DI PIERRO; GRACIANO, 2003; NASCIMENTO, 2011);

- Aumentar a renda salarial tem sido a escolha desta modalidade de ensino por muitos educadores (AMPARO, 2012);
- Profissionais de diferentes áreas de atuação e da área do magistério que atuam como alfabetizadores voluntários encaram a atividade de alfabetização de adultos como um “*bico*” (GADOTTI, 2008; RIBEIRO, 2011). Nascimento alerta que a própria SEED/PR induz o trabalho do alfabetizador como um bico ao fazer com que este assine um termo de compromisso se comprometendo a ser um alfabetizador voluntário e muitos dos alfabetizadores possuem outro tipo de trabalho (2011, p. 37, 41);
- Existe uma grande rotatividade de alfabetizadores voluntários nos programas de alfabetização de adultos (DI PIERRO; GRACIANO, 2003; DI PIERRO, 2009), entre os quais muitos são professores aposentados ou estão em início de carreira (NASCIMENTO, 2011, p. 37);
- As possibilidades de capacitação em serviço são limitadas (DI PIERRO; GRACIANO, 2003);
- Esta área de atuação, dentro do magistério, não tem se constituído como um mercado atrativo de trabalho (DI PIERRO; GRACIANO, 2003); e
- A maioria dos profissionais da EJA tem formação inicial oferecida pelos cursos de magistério em nível de ensino médio e de pedagogia em nível superior, cujas instituições não oferecem habilitação específica para esta área e, pela oferta de carga horária reduzida, os currículos não contemplam de forma aprofundada todos os conteúdos referentes às especificidades desta modalidade de ensino (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Assim, quando estados, municípios e Distrito Federal selecionam anualmente alfabetizadores e coordenadores voluntários, a partir de editais específicos para cada edição do programa de alfabetização de adultos, candidatos que nunca atuaram anteriormente inscrevem-se e são selecionados, obrigando o Estado a investir novamente na capacitação inicial destes profissionais. Se houvesse um corpo docente efetivo, esse investimento poderia ser direcionado para a continuidade do programa, o qual proporcionaria o aprofundamento da formação dos

profissionais, haja vista que alfabetizadores efetivos permaneceriam no programa, aumentando as condições para melhoria da qualidade deste ensino.

Portanto, para garantir o sucesso dos programas de alfabetização, com intuito de atingir os analfabetos absolutos, faz-se necessário, entre outras medidas, uma equipe de profissionais formados e preparados para atuar nas turmas de alfabetização de adultos. Para analisar a formação e as condições dos profissionais que atuam no PPA, a seção a seguir apresenta o alfabetizador, o intérprete de libras e o coordenador voluntário.

4.3.4 Alfabetizador e coordenador voluntário no PPA

Para suprir a função de alfabetizador, intérprete de libras e coordenador voluntário junto aos municípios do estado do Paraná, a inscrição, classificação e adesão dos candidatos são publicados editais específicos para cada edição. Estes editais seguem orientações, critérios e procedimentos, que estão em conformidade com os seguintes determinantes legais:

- Artigo 208 da CF/1988, visando garantir que o direito ao ensino fundamental a todos os cidadãos em todas as faixas etárias seja assegurado e efetivado (BRASIL, 1988);
- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que determina a universalização da alfabetização em uma década (BRASIL, 2001e);
- Decreto n.º 6.093, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a reorganização do PBA, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais, e dá outras providências (BRASIL, 2007a);
- Lei n.º 10.880, de 09 de junho de 2004, que institui o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2004).

No ano de 2014, o processo foi determinado pelos editais 04/2014-DG/SEED, para alfabetizadores, e 05/2014-DG/SEED, para coordenadores (PARANÁ, 2014e, 2014d), que especificam:

- a necessidade de atender às demandas de alfabetização nos municípios com baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano e Alta Taxa de Analfabetismo, e ampliar as oportunidades educacionais para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência na Educação Básica;

- a necessidade de credenciar candidatos, na condição de voluntários, para desenvolver atividades de alfabetização nas turmas compostas por jovens, adultos e idosos em municípios do Estado do Paraná;
- as diversidades regionais e culturais do Estado, que implicam em flexibilizar procedimentos para o alcance das metas;
- a necessidade de credenciar coordenadores de turmas, na condição de voluntários, para desenvolver atividades de coordenação pedagógica em turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos nos municípios do Estado do Paraná (PARANÁ, 2014d, p. 1, 2014e, p. 1).

O edital de seleção estabelece que, para atuar no PPA, o alfabetizador voluntário deve ser *preferencialmente*, um profissional da área do magistério. Porém, admite o ensino médio como nível de escolaridade mínima, nas localidades que não possuam candidatos habilitados para o magistério, principalmente por se tratar de regiões de difícil acesso (PARANÁ, 2014d). Para tanto, o item 3.5 do edital de chamamento público n.º 05/2014 - DG/SEED estipula que o candidato com interesse à vaga de alfabetizador voluntário deve preencher os seguintes requisitos:

- 3.5.1 ser brasileiro ou naturalizado que tenha domínio da língua portuguesa;
- 3.5.2 ter cumprido as obrigações militares previstas na lei;
- 3.5.3 ter idade mínima de 18 (dezoito) anos na data da inscrição;
- 3.5.4 ser, preferencialmente, professor da Rede Pública de ensino, desde que disponha de horário para desenvolver atividades voluntárias de alfabetização de jovens, adultos e idosos conforme declarado no “Termo de Disponibilidade”;
- 3.5.5 ter como escolaridade mínima a formação de nível médio completo;
- 3.5.6 em caráter excepcional, para turmas que funcionam em terra indígena, quilombola, assentamentos, acampamentos e locais de difícil acesso, poderá ser aceita a inscrição de alunos que frequentam a última série do curso em nível médio com habilitação em Magistério, desde que sejam residentes nessas localidades, ou seja, educador indígena bilíngue;
- 3.5.7 preencher e assinar a concordância com o “Termo de Adesão” [...];
- 3.5.8 preencher e assinar a concordância com o “Termo de Compromisso de Participação nas Formações Continuadas” [...] tendo a ciência de que as formações poderão ser ofertadas, inclusive, em finais de semana ou feriados sem ônus para o alfabetizador e sem pagamento de bolsa auxílio adicional;
- 3.5.9 Preencher e assinar a concordância com o “Termo de Compromisso de Participação das Reuniões Pedagógicas Periódicas” [...], que obriga a participação em reuniões pedagógicas periódicas, a serem realizadas semanalmente (duas horas de duração) ou quinzenalmente (quatro horas de duração) com o coordenador de turmas;
- 3.5.10 não ter faltado ou se ausentado, sem justificativa, em formações oferecidas pela SEED/DEJA em que estivesse devidamente inscrito no ano de 2013 (PARANÁ, 2014d, p. 9).

Inicialmente, é oportuno ressaltar que o PPA estabelece que o candidato que será selecionado exercerá uma atividade voluntária. A denominação de *alfabetizador voluntário* corrobora para que este não se reconheça e tampouco seja reconhecido

como um profissional pela secretaria de educação e, conseqüentemente, não esteja vinculado ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da SEED/PR.

Deste modo, o contrato de trabalho não oferece garantia de empregabilidade para as futuras edições ofertadas pelo PPA. Isso pode acarretar o abandono do programa na etapa seguinte. A falta de estabilidade que o contrato impõe, atinge também o Alfabetizador Voluntário Tradutor (Intérprete de Libras) e o Coordenador Voluntário de turma.

As três categorias de profissionais que atuam de forma voluntária, segundo os editais do programa, recebem uma bolsa-auxílio mensal que não se configura como remuneração ou salário e não incide em quaisquer vantagens ou benefícios trabalhistas ou previdenciários, nem para fins de aposentadoria. Como se pode constatar, a bolsa-auxílio destinada ao profissional que irá atuar como alfabetizador voluntário, estabelecida no item 8 do edital 05/2014 – DG-SEED determina que:

8.1 As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária.

8.2 Serão concedidas, a título de atualização e custeio, bolsas-auxílio que não se configurarão como remuneração.

8.3 As bolsas para custeio das despesas com as atividades de alfabetização não se incorporarão ao vencimento, salário, remuneração ou proventos do professor/bolsista, para qualquer efeito, não podendo ser utilizadas como base de cálculo para quaisquer vantagens ou benefícios trabalhistas ou previdenciários, de caráter pessoal ou coletivo, existentes ou que vierem a ser instituídos, inclusive para fins do cálculo dos proventos de aposentadoria e pensões, configurando-se como ganho eventual para os fins do disposto na legislação previdenciária (PARANÁ, 2014d, p. 14).

A seleção do alfabetizador voluntário, disponibilizada pelo edital 04/2014 DG/SEED, foi realizada entre 14 e 24 de março de 2014 quando foi divulgado o resultado final. As atividades das novas turmas iniciaram em quatro etapas: 01 de abril, 02 maio, 02 de junho e 01 julho, em função da demanda de analfabetos absolutos (PARANÁ, 2014e), procedimento que vinha já se repetindo edição após edição, descrito por Amaral nas entrevistas cedidas ao *Programa Nós da Educação* sobre o PPA (AMARAL, 2007b).

O alfabetizador voluntário, além da jornada semanal de 10 horas em sala de aula, ainda deverá participar obrigatoriamente de 64 horas durante os oito meses de alfabetização, as quais são distribuídas em reuniões pedagógicas e mais 40 horas de capacitação em formação inicial e continuada.

O Quadro 19 revela os valores pagos aos alfabetizadores voluntários do PPA no período de 2004 a 2014, por meio da bolsa auxílio, comparando com o salário mínimo nacional e com o piso nacional dos professores, vigentes nesse período.

QUADRO 19 – BOLSA-AUXÍLIO PARA ALFABETIZADORES VOLUNTÁRIOS DO PPA - 2004 a 2014

Ano	Tipo de profissional	Tipo de bolsa	Valor da bolsa auxílio	Salário mínimo nacional	Piso salarial dos professores
2004	Professor Alfabetizador		R\$120,00	R\$260,00	
2005	Alfabetizador		R\$120,00	R\$300,00	
2006	Alfabetizador		R\$120,00	R\$350,00	
2007	Alfabetizador Voluntário		R\$260,00	R\$380,00	
	Tradutor Intérprete de Libras		R\$260,00		
2008	Alfabetizador Voluntário		R\$260,00	R\$415,00	
2009	Alfabetizador		R\$310,00	R\$465,00	R\$950,00
2010	Alfabetizador		R\$288,00	R\$510,00	R\$1.024,67
2011	Alfabetizador		R\$288,00	R\$540,00	R\$1.187,14
2012	Alfabetizador		R\$288,00	R\$622,00	R\$1.451,00
2013	Alfabetizador e Alfabetizador Tradutor-intérprete de Libras que atuam em apenas uma turma ativa	Bolsa Classe I	R\$400,00	R\$678,00	R\$1.567,00
	Alfabetizador que atua em apenas uma turma ativa formada por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Bolsa Classe II	R\$500,00		
	Alfabetizador e Alfabetizador Tradutor-Intérprete de Libras que atuam em duas turmas ativas	Bolsa Classe III	R\$600,00		
	Alfabetizador que atua em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Bolsa Classe V	R\$750,00		
2014	Alfabetizador e Alfabetizador Tradutor-intérprete de Libras que atuam em apenas uma turma ativa	Bolsa Classe I	R\$400,00	R\$724,00	R\$1.697,39
	Alfabetizador que atua em apenas uma turma ativa formada por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Bolsa Classe II	R\$500,00		
	Alfabetizador e Alfabetizador Tradutor-Intérprete de Libras que atuam em duas turmas ativas	Bolsa Classe III	R\$600,00		
	Alfabetizador que atua em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Bolsa Classe V	R\$750,00		

Quadro elaborado pelo autor.

FONTES: Edital nº 05/2014 – DG/SEED (PARANÁ, 2014d); Edital nº 15/2013 – DG/SEED (PARANÁ, 2013a); Edital nº 13/2012 – DG/SEED (PARANÁ, 2012a); Edital nº 15/2011 – DG/SEED (PARANÁ, 2011a); Edital nº 28/2010 – DG/SEED (PARANÁ, 2010a); Edital nº 08/2009 – DG/SEED (PARANÁ, 2009a); Edital nº 21/2007 – DG/SEED (PARANÁ, 2007a); Edital nº 182/2007 – DG/SEED (PARANÁ, 2007b); Edital nº 29/2006 – DG/SEED (PARANÁ, 2006b); Edital nº 13/2005 – DG/SEED (PARANÁ, 2005b); Edital nº 69/2004 – DG/SEED (PARANÁ, 2004). Portal Brasil (BRASIL, 2015a).

Para os anos de 2004 e 2006, foi acrescido o valor correspondente de R\$7,00 por aluno alfabetizando em sala de aula por mês, pelos serviços prestados. Assim, o professor alfabetizador poderia receber, no mês, uma parcela, a qual poderia atingir o valor máximo de R\$260,00 (PARANÁ, 2004). Já no ano de 2005, o alfabetizador poderia receber, no mês, uma parcela no valor máximo de R\$295,00, equivalente a, no máximo, 25 alfabetizando por turma; sendo acrescido o valor correspondente a R\$7,00 como auxílio transporte para cada reunião de capacitação semanal, conforme os editais nº 24/2005 – DG/SEED e nº 34/2005 – DG/SEED.

Os alfabetizadores que promovessem a inclusão de jovens, adultos e idosos com deficiência visual ou auditiva deveriam respeitar a quantidade total de 10 alfabetizando por turma, quando houvesse cadastro de um a três alfabetizando com deficiência, no máximo (constatado em parecer ou laudo clínico anexado ao cadastro). Assim, os alfabetizadores receberiam um adicional de R\$30,00 sobre o valor fixo de R\$120,00, valor estipulado para o período de 2005 (PARANÁ, 2005b. p. 6).

Com referência aos anos de 2007 e 2008, o valor de R\$200,00 deveria ser depositado pelo *Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional* (FNDE) e o valor de R\$60,00 deveria ser depositado pela SEED/PR.

No que diz respeito ao ano de 2009, do valor final de R\$310,00, R\$250,00 seriam pagos pelo FNDE e R\$60,00 pela SEED/PR. Em 2010, 2011 e 2012, a bolsa-auxílio mensal correspondia ao valor de R\$250,00, de responsabilidade do FNDE e o valor de R\$38,00, da SEED/PR.

Os alfabetizadores de turmas comuns, nos anos de 2009 e 2010, que promovessem a inclusão de jovens, adultos e idosos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), associados à deficiência visual ou auditiva, receberiam do FNDE um adicional de R\$ 30,00 sobre o valor fixo de R\$250,00. Estas turmas respeitariam a quantidade total de alfabetizando por turma, sendo recomendado, no máximo, três alfabetizando com NEE, quando demandarem metodologias, linguagens e códigos específicos.

Para receber a bolsa classe III referente aos anos de 2013 e 2014, o alfabetizador ou tradutor-intérprete de Libras deveria atuar em duas turmas ativas, cujo horário não fosse concomitante e com pelo menos uma hora de intervalo entre o funcionamento das turmas (PARANÁ, 2013a, 2014d). O edital de 2011 não aponta essa especificidade. Porém, cabe uma observação sobre os editais de 2013 e 2014,

nos quais o alfabetizador voluntário recebia uma bolsa-auxílio no valor de R\$400,00 por uma turma de alfabetizandos e, se o mesmo alfabetizador atuasse em duas turmas ativas, este receberia mais R\$200,00, totalizando o valor da bolsa em R\$600,00. Se fizermos uma operação de divisão para saber o valor real final de cada turma este será o seguinte: R\$600,00 dividido por 2 duas turmas é igual a R\$300,00 por turma, ou seja, este alfabetizador voluntário ao invés de receber R\$400,00 por turma ativa totalizando R\$800,00, receberá somente um acréscimo “*simbólico*” na sua bolsa auxílio. Cabe destacar que o trabalho efetuado por este alfabetizador voluntário será dobrado, em horário de aulas não coincidentes (PARANÁ, 2013a, 2014d).

Os valores das bolsas dos alfabetizadores e coordenadores voluntários não sofreu alteração nas edições 10 e 11 do PPA, o que também se manteve para a 12ª Edição, conforme o Edital nº 63/2017, ou seja, nos últimos quatro anos os valores não tiveram ajustes, enquanto a inflação foi de 10,67% em 2015 e 6,29% em 2016, para 2017 a estimativa é que fique entre 4,4% (BRASIL, 2017b). Para 2013 a inflação foi de 5,91% e para 2014 foi de 6,41% (BRASIL, [201-]).

No ano de 2013, o PPA passou a ser ofertado também nos estabelecimentos penais, administrados pela *Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos* do Paraná (SEJU)¹¹⁴, por meio de edital específico que criou a função de monitor alfabetizador, ou seja, um “encarcerado com grau de escolaridade superior ao Ensino Médio para atender outros presos nos espaços prisionais de difícil acesso” (PARANÁ, 2015c). Segundo contato com o DEJA/SEED/PR em 24.05.2016, esta oferta foi vista como um dos maiores avanços do PPA. Tal como reconheceu Rigon: “Um ponto a destacar foi que, na minha gestão, implantamos o PPA dentro das unidades prisionais em todo o estado, possibilitando também aos apenados a alfabetização e continuidade na escolarização” (2017).

¹¹⁴ De acordo com: a Lei Federal n.º 7.210/1984 – Lei de Execuções Penais (LEP); a Resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) n.º 14/1994 – Regras Mínimas para Tratamento do Preso no Brasil; a Resolução CNPCP n.º 03/2009; a Resolução MEC/CNE/CEB n.º 02/2010; a Resolução SEED/SEJU n.º 03/2011; a Resolução Conjunta SEED/SEJU/SECJ (Secretaria de Estado da Criança e da Juventude) n.º 01/2011; a Portaria SEJU/Departamento de Execução Penal (DEPEN) n.º 231/2012 e o Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Paraná. Para conhecer as ações no Sistema Prisional do Paraná consultar o relatório do ano de 2015: “*Educação Prisional para pessoas provadas de liberdade no Estado do Paraná*”, disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoTrabalho/Documentos/relatorio_2015.pdf>.

Neste caso, só poderia receber a bolsa classe V, referente aos editais de 2013 e 2014, o alfabetizador que atuasse em duas turmas ativas formadas por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, cujos horários de aulas não fossem coincidentes (PARANÁ, 2013a, 2014d). Neste caso, é aplicada a mesma lógica descrita acima: ao trabalhar em duas turmas de alfabetização, ao invés da bolsa-auxílio ser duplicada, esta tem um valor estipulado que, no final das contas, demonstra uma lógica inversa e perversa. Para a 10ª edição do PPA em 2013, o monitor alfabetizador tinha como bolsa-auxílio o valor de R\$500,00 por uma turma ativa de população carcerária e R\$750,00 por duas turmas, desde que o horário de aula não fosse concomitante (PARANÁ, 2013c, 2014f).

Sobre estas bolsas, os editais 19/2013-DG-SEED e 06/2014-DG-SEED determinam que: “O saque dos valores destinados ao bolsista ‘Monitor de Alfabetização’ deverá ser realizado por representante legal nominado por Procuração Civil registrada em Cartório [...]” (PARANÁ, 2013c, p. 17; 2014f, p. 18).

Ao tratar do profissional que atua como coordenador voluntário nas turmas e aos alfabetizadores voluntários no PPA, o edital nº 04/2014–DG-SEED no item 7, do mesmo modo ao estabelecido para os alfabetizadores, que:

7.1 As atividades desenvolvidas pelos coordenadores de turmas, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária e serão realizadas sem qualquer tipo de remuneração não se considerando para este efeito a bolsa que lhe será concedida, a título de atualização e custeio, nos termos do § 7.º do art. 5.º do Decreto Federal n.º 6.093, de 24/4/2007.

7.2 As bolsas para custeio das despesas com as atividades de alfabetização não se incorporarão ao vencimento, salário, remuneração ou proventos do professor/bolsista, para qualquer efeito, não podendo ser utilizadas como base de cálculo para quaisquer vantagens ou benefícios trabalhistas ou previdenciários, de caráter pessoal ou coletivo, existentes ou que vierem a ser instituídos, inclusive para fins do cálculo dos proventos de aposentadoria e pensões, configurando-se como ganho eventual para os fins do disposto na legislação previdenciária (PARANÁ, 2014e, p. 17-18).

Podem se inscrever no edital de chamamento, profissionais que concluíram o Curso de Pedagogia ou Magistério Superior; profissionais com curso superior de licenciatura completa; com especialização em EJA ou em alfabetização. Para territórios indígenas, quilombolas, de assentamento, acampamentos rurais ou locais de difícil acesso do estado do Paraná podem ainda se inscrever pessoas com o Ensino Médio completo com habilitação em magistério – com autorização expressa

do DEJA/SEED/PR – em que funcionará as turmas de alfabetização (PARANÁ, 2014e).

O Quadro 20 apresenta os valores pagos, referentes à bolsa-auxílio, aos coordenadores voluntários no período de 2007 a 2014. Os editais de 2004 a 2006, que forneceriam os valores da bolsa-auxílio, não se encontram disponíveis no Portal Dia a Dia da SEED/PR e os que se encontram no site não divulgam estes valores.

QUADRO 20 – BOLSA-AUXÍLIO DOS COORDENADORES VOLUNTÁRIOS DO PPA – 2007 a 2014

Ano	Tipo de profissional	Tipo de bolsa	Valor da bolsa auxílio	Salário mínimo nacional	Piso salarial de professores
2007	Coordenador de turma de alfabetização		R\$300,00	R\$380,00	
2008	Coordenador local de alfabetização		R\$540,00	R\$415,00	
2009	Coordenador local de alfabetização		R\$540,00	R\$465,00	R\$950,00
2010	Coordenador local de alfabetização		R\$540,00	R\$510,00	R\$1.024,67
2011	Coordenador local de alfabetização		R\$540,00	R\$540,00	R\$1.187,14
2012	Coordenador de turma voluntário		R\$540,00	R\$622,00	R\$1.451,00
2013	Alfabetizador Coordenador que atue coordenando de cinco a nove turmas ativas;	Bolsa classe IV	R\$600,00	R\$678,00	R\$1.567,00
	Alfabetizador Coordenador que atue coordenando de cinco a nove turmas ativas, sendo pelo menos duas formadas por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Bolsa classe VI	R\$800,00		
2014	Alfabetizador Coordenador que atue coordenando de cinco a nove turmas ativas;	Bolsa classe IV	R\$600,00	R\$724,00	R\$1.697,39
	Alfabetizador Coordenador que atue coordenando de cinco a nove turmas ativas, sendo pelo menos duas formadas por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Bolsa classe VI	R\$800,00		

Quadro elaborado pelo autor

FONTES: Edital nº 04/2014 – DG/SEED (PARANÁ, 2014e); Edital nº 14/2013 – DG/SEED (PARANÁ, 2013b); Edital nº 12/2012 – DG/SEED (PARANÁ, 2012b); Edital nº 16/2011 – DG/SEED (PARANÁ, 2011b); Edital nº 29/2010 – DG/SEED (PARANÁ, 2010b); Edital nº 16/2009 – DG/SEED (PARANÁ, 2009b); Edital nº 60/2008 – DG/SEED (PARANÁ, 2008a); Edital nº 196/2007 – DG/SEED (PARANÁ, 2007c). Portal Brasil (BRASIL, 2015a).

Cabe ressaltar que, a maioria dos profissionais que atuaram como coordenadores voluntários pertencem ao Quadro Próprio do Magistério da SEED/PR, com carga horária de trabalho de 20 horas semanais como professor ou pedagogo, ou professores do Processo de Seleção Simplificado (PSS), e ainda

pedagogos ou professores da Rede Municipal de Educação¹¹⁵. Assim, estes profissionais acumulam mais uma responsabilidade de trabalho intra e extraescolar. Também poderiam se candidatar Técnicos Administrativos do Quadro Próprio do Poder Executivo Estadual ou Municipal.

Para tanto, estes profissionais deveriam ter disponibilidade de 10 horas semanais de acordo com o horário de funcionamento da sua turma, acrescidas de 64 horas para atuar junto à capacitação dos alfabetizadores voluntários, distribuídas nos oito meses de alfabetização e 40 horas para formação inicial e continuada oferecida pela SEED/PR. Quando se trata dos técnicos administrativos, estes devem ter tido alguma experiência com educação ou já terem sido alfabetizadores ou coordenadores voluntários em uma das edições anteriores (PARANÁ, 2014e).

Visto que sejam somente 10 horas de trabalho semanais, é comprovado que um profissional da educação, na função de alfabetizador ou de coordenador voluntário, não termina a sua jornada de trabalho quando termina sua aula. Inúmeras tarefas e atribuições extraclasse são levadas consigo, desde o planejamento de atividades até o preenchimento de fichas e relatórios, sendo que o coordenador voluntário no ano de 2007 era responsável por no mínimo quinze e no máximo vinte turmas e para o período compreendido entre 2008 e 2012, por no mínimo de seis e no máximo de doze turmas.

O valor da bolsa auxílio para os alfabetizadores e coordenadores voluntários que atuaram durante os oito meses do programa é determinado pela resolução do MEC-SECADI, para cada ano correspondente. Entretanto, pode-se perceber que a remuneração em forma de bolsa permite que sejam pagos valores abaixo do salário mínimo e, tanto alfabetizador quanto coordenador voluntário poderiam ser chamados para participar de atividades de formação ofertadas em finais de semana ou feriados, sem pagamento de adicional (PARANÁ, 2014d, 2014e).

Por se tratar de um trabalho voluntário, a bolsa não é considerada como remuneração, permitindo atribuição de valores monetários abaixo do piso salarial nacional. Comparando com o piso salarial profissional nacional de R\$950,00, estipulado em 2008, que passou a vigorar a partir de janeiro de 2009, conforme os

¹¹⁵ Os pedagogos e professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino, poderão se inscrever no edital desde que não atuem nas funções de Diretor, Vice-Diretor ou que esteja designado para prestação de serviço às Secretarias Municipal ou Estadual de Educação, já os Técnicos Administrativos não devem estar designados para prestação de serviço às Secretarias Municipal ou Estadual de Educação (PARANÁ, 2014e).

Artigos 2º e 3º da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, ainda que o alfabetizador voluntário recebesse valor proporcional de R\$260,00 equivalente a 10 horas semanais em sala de aula, esse valor compromete a sua qualidade de vida e a dos demais membros da sua família.

Desta forma, a desvantagem financeira ocasionada pelo valor da bolsa-auxílio e pela condição de voluntariado, compromete os novos chamamentos públicos do programa em tela, uma vez que o alfabetizador e o coordenador voluntário não têm garantia de continuidade e nem de estabilidade, já que o contrato é por tempo determinado. Tal fato compromete a efetividade do PPA, pois:

Sem uma carreira estável que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de avaliação e de formação para a melhoria almejada pelos governos dos presidentes Lula e Dilma para os sistemas públicos de educação (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 262).

É oportuno ressaltar que o alfabetizando não recebe nenhum tipo de bolsa-auxílio para permanecer no programa. Entretanto, alguns municípios estimulavam seus alfabetizandos, conforme matéria realizada por Erick Gimenes, veiculada na Radio Najuá em julho de 2013, a Prefeitura de Paraíso do Norte, localizada a 98 quilômetros de Maringá, no norte do Paraná oferecia “[...] alfabetização gratuita para pessoas acima de 40 anos. Além disso, a administração municipal paga R\$80 mensais para cada aluno que vai à escola” (GIMENES, 2013). O projeto da prefeitura funcionou em parceria com o PPA, cabendo ressaltar que a prefeitura ainda desembolsava um valor de R\$250,00 para cada alfabetizador voluntário além da bolsa auxílio que o mesmo recebia do governo federal (GIMENES, 2013).

Além do contrato precário e da bolsa-auxílio, quem se submete ao estabelecido deverá, segundo os editais de chamamento, atender a todos os requisitos estabelecidos. Ou seja, além de ser submetido a condições precárias, sem espaço próprio e adequado para alfabetizar, são inúmeras as tarefas atribuídas ao alfabetizador voluntário. No PPA, o alfabetizador deve ainda assumir tarefas relacionadas à parte administrativa e burocrática do programa. Cabe ao alfabetizador voluntário, as tarefas descritas no item 2 do Edital nº 05/2014-DG/SEED, apresentadas na forma de 21 tópicos que, certamente, demandam um tempo extra de trabalho, superior às 10 horas por semana estipuladas. Estas atribuições administrativas podem ser resumidas nas seguintes atividades:

2.1.1 localizar, identificar, mobilizar e cadastrar os jovens, adultos e idosos não alfabetizados para ingresso e constituição de turmas de alfabetização, utilizando o cadastro de alfabetizando disponibilizado pelas Coordenações de Educação de Jovens e Adultos nos Núcleos Regionais de Educação - NRE;

2.1.2 organizar, em áreas rurais e/ou de difícil acesso, turmas de alfabetização com no mínimo 07 (sete) e no máximo 25 (vinte e cinco) alfabetizandos. Considera-se difícil acesso, aquela área com acesso restrito por transporte coletivo ou com condições precárias de acesso terrestre/marítimo/fluvial/aéreo bem como terras indígenas, quilombolas, acampamentos e assentamentos rurais;

2.1.3 organizar, em localidade urbana, turmas de alfabetização com no mínimo 14 (quatorze) e no máximo 25 (vinte e cinco) alfabetizandos; [e]

2.1.4 encaminhar ao NRE os cadastros das turmas e dos alfabetizandos para que a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado/Paraná Alfabetizado seja efetivada¹¹⁶ (PARANÁ, 2014d, p. 2).

Como também lhes caberia aplicar testes de entrada e saída para avaliação, acompanhar o desempenho dos alfabetizandos, manter as informações disponíveis e atualizadas e permitir o acesso de técnicos junto às instalações onde funcionam as turmas de alfabetização, informar a situação final dos alfabetizandos nos últimos 10 dias do processo de alfabetização, para atualização e registro no Sistema Paraná Alfabetizado (SPA) e no Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), e participar dos cursos de formação inicial e continuada, entre outras funções inerentes à docência (PARANÁ, 2014d, p. 3).

Ainda assim, a criação e a implantação do SPA em parceria com a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR), na gestão 2003/2006 do DEJA/SEED/PR, pode ser considerada como um avanço do PPA, constituindo-se, naquele momento, como o único software livre governamental de monitoramento das ações de alfabetização do país e, conforme Amaral, esse processo inédito:

[criou] um sistema de cadastro de alfabetizadores, de coordenadores de turmas, [...] que fez com que fosse alimentando os dados desde o contrato, a viabilização de materiais, de registro de números de alfabetizandos. Isso foi extremamente importante, [...] só depois o MEC foi criar um sistema nacional. Então, acho que isso foi, ao mesmo tempo, uma dificuldade e uma potencialidade (AMARAL, 2017).

No que diz respeito à formação de turmas de alfabetização pelo futuro alfabetizador voluntário, conforme Faria (2012, p. 20): “Todas essas atividades são

¹¹⁶ Para conhecer todas as atribuições do alfabetizador voluntário, consultar: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital052014dgseed.pdf>.

ações voluntárias”, ou seja, acontecem antes do início do processo de alfabetização, as quais são realizadas pelo futuro alfabetizador de forma espontânea e sem receber monetariamente nada para a realização dessa tarefa. O valor da bolsa auxílio, segundo esta autora:

[...] não abrange todo o trabalho do professor na organização da turma. É o próprio professor ou a comunidade que voluntariamente se disponibilizam para reunir um grupo de pessoas analfabetas, bem como procurar um espaço físico para as aulas, e ainda, buscar a autorização na Secretaria de Educação (FARIA, 2012, p. 20).

Sobre o espaço físico utilizado para ministrar a alfabetização dos adultos, Rigon informou que o PPA poderia ser desenvolvido em diversos locais, tais como:

[...] escolas, associações de moradores, igrejas ou até mesmo espaços na própria casa do alfabetizador. Os espaços, por vezes, podem ser inadequados, porém, em muitas comunidades, esse é o único espaço disponível para abrigar o PPA (RIGON, 2017).

Quando se trata do espaço físico para alocar uma turma, percebe-se que a maioria das turmas está alocada em regiões periféricas da cidade, onde, muitas vezes, não há uma escola pública próxima à residência dos alfabetizandos. Assim, o que ocorreu segundo Amaral é que as:

[...] escolas municipais e estaduais não estavam em todos os lugares onde estavam as pessoas. Então, a alternativa era criar turmas em lugares disponíveis, próximos às casas delas. Vamos construir uma escola? Não, [esse é o pensamento dos governos] porque a demanda de analfabetismo é uma demanda que a gente espera que termine, a de EJA também. A gente espera que tenha escolas que garantam a universalização para todas as pessoas, mas ela se dá de maneira ampliada? Bom isto justifica a necessidade de se usar todos os espaços (AMARAL, 2017).

Além do mais, essa questão, segundo Amaral (2017), “tem um nó, um nó que é essa questão da subjetivação” do alfabetizando que frequenta um espaço que não é o espaço da sala de aula de uma escola e, muitas vezes, é o espaço da sala de uma residência sem condições materiais apropriadas, assim o seu pensamento é: “Eu estou aqui e não estou na escola! Logo é possível que eu não esteja me alfabetizando” (2017), porém para garantir a continuidade dos estudos, e “se o sujeito quer continuar estudando” (2017) é:

[...] fundamental ter escola. Mas, o município vai garantir escola? O município vai ter condições financeiras para garantir, para fazer uma ação

descentralizada lá no bairro rural, lá na vila rural, lá no patrimônio, lá na aldeia? Porque, para isso o município tem que ter no mínimo [que] encaminhar uma professora, que se desloque [e] dar as condições para ela, é um nó: Onde acontecerá esse processo? (AMARAL, 2017).

E mesmo que, o município garanta “transporte para esses educandos, dependendo da distância, essa senhora recém-alfabetizada, ela não vai entrar num ônibus para voltar tarde da noite” (AMARAL, 2017). Assim sendo, a sobrecarga dessa atribuição administrativa, recai sobre o alfabetizador.

A formação dos alfabetizadores e coordenadores voluntários do PPA estava a cargo do DEDI/SEED/PR. Segundo Abilhôa e Oliveira:

Para que o Programa Paraná Alfabetizado consiga resultados satisfatórios e o Estado do Paraná supere os índices de analfabetismo faz-se necessário que os educadores passem por momentos de estudos em formação inicial e continuada, embasada na ação-reflexão-ação do fazer pedagógico (ABILHÔA; OLIVEIRA, 2007, p. 1395).

A formação inicial foi desenvolvida no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu¹¹⁷, “por meio de palestras, discussão sobre os temas geradores, avaliação (portfólio), relatos de experiências e exposição de painéis com trabalhos dos alfabetizando” (NASCIMENTO, 2011, p. 50). E a formação continuada era desenvolvida “nos encontros mensais organizados pelos Núcleos Regionais de Ensino (NRE), nos ‘Encontros Polo’ (três encontros anuais), onde são reunidos alguns NRE e, por fim, nas reuniões quinzenais com as coordenações locais” (NASCIMENTO, 2011, p. 50). Foram realizados ainda: o 1º *Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos*, em 2006 na cidade de Curitiba, com a produção do livro *Anais do I Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos*¹¹⁸; e o 2º *Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos* em 2010 em Faxinal do Céu.

As ações descentralizadas de formação continuada também ocorreram por meio da oferta de grupo de estudos, nos anos de 2004, 2005, 2006, 2008 e 2009, com carga horária de 30 horas (PARANÁ, 2008b, 2009e). Ainda foram realizadas

¹¹⁷ O Centro de Capacitação de Faxinal do Céu era localizado no distrito de Faxinal do Céu no município de Pinhão (quilômetro 78 da PR-170), onde está situada a vila residencial da Usina Governador Bento Munhoz da Rocha (Copel). O nome Faxinal significa uma grande faixa de árvores da mesma espécie; Céu, devido a altitude em que está localizado, pois encontra-se a 1.100m acima do nível do mar (OLIVEIRA ADORNO, 2011, p. 9217-9218). Em 2011 a SEED/PR suspendeu oficialmente as atividades da chamada então *Universidade do Professor*.

¹¹⁸ Este material não se encontra mais disponível online.

oficinas de formação com coordenadores e alfabetizadores que tinham grupos sociais específicos – os assalariados rurais temporários, trabalhadores de pesca, populações quilombolas acampados, assentados da reforma agrária, turmas que atendiam pessoas com NEE e indígenas Kaingang e Guarani. Para estes dois últimos grupos foram desenvolvidos pelo DEJA/SEED/PR, na gestão 2003-2006, materiais específicos: *Livro de Apoio à Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos Kaingang* e *Livro de Apoio à Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos Guarani*.

O processo de formação inicial e continuada, proposta e concretizada pelo PPA, se deu da seguinte forma:

- Curso de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu (30 horas);
- Grupos de Estudos de Formação Inicial e Continuada de Alfabetizadores e Coordenadores locais, realizados nos municípios, contando com a TV Paulo Freire (30 horas);
- Reuniões pedagógicas de formação continuada, realizadas pela Coordenação Local de Alfabetização, nos municípios (64 horas);
- Oficinas descentralizadas de Formação Continuada dos Coordenadores Locais de Alfabetização nos Pólos de NREs (48 horas);
- Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, contando com a participação de educandos (30 horas);
- Oficinas de produção de materiais de apoio pedagógico (NASCIMENTO, 2011, p. 128).

Para a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores voluntários foram utilizados diferentes cadernos temáticos elaborados e produzidos pela SEED/PR, conforme listado a seguir:

- *A Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos e os Sujeitos da Diversidade* (PARANÁ, 2010f);
- *Concepções e Experiências na Alfabetização de Jovens e Adultos* (PARANÁ, 2010g);
- *Círculo de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos*¹¹⁹ (PARANÁ, 2010h); e
- *Cartografia Social e Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos* (PARANÁ, 2010e).

Nos encontros de formação, também foram utilizados livros escritos por Paulo Freire; material didático distribuído pelo PNLA e PNLD; e materiais temáticos elaborados por alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores voluntários, já descritos nesta pesquisa, editados pela SEED/PR.

¹¹⁹ O projeto *Círculo de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos* foi um dos finalistas do Prêmio Medalha Paulo Freire em 2010.

No caso da formação do coordenador voluntário¹²⁰, as capacitações oferecidas tinham como objetivo orientar a formação que estes deveriam propiciar aos alfabetizadores, considerando que “A mais insistente das orientações é que a fala dos coordenadores, na formação aos alfabetizadores, seja norteadada pelas ideias de alfabetização de Paulo Freire” (NASCIMENTO, 2011, p. 50).

Zanetti e Amaral (2017) declararam em entrevista para esta pesquisa, que o investimento em formação inicial e continuada para alfabetizadores e coordenadores voluntários foram prioridades durante a sua gestão e coordenação (2003 a 2010), porque segundo Amaral (2017) não havia limite estabelecido pelo governo do Estado e nem em relação ao MEC, então:

[...] todos os cursos que pautávamos, todos foram realizados, sim. Nós não tivemos, em momento algum, alguém que dissesse não à [nossa] proposta. Todos os anos, os departamentos apresentavam uma agenda de formação que se transformava em orçamento. O investimento de tudo que pautamos para formação, para oficinas e produção de livro, tudo foi contemplado (AMARAL, 2017).

Esta situação possibilitou “uma agenda intensa em Faxinal do Céu e, principalmente, nas regiões” (AMARAL, 2017). E, do ponto de vista do coordenador, “[...] esse foi um investimento muito grande e eu acho que indicava uma qualidade desse processo” (2017), ainda que “[...] isso também era muito relativo, porque a gente sabia que quem garantia parte dessa qualidade eram os coordenadores locais” (2017). Assim, para este coordenador era fundamental manter um diálogo com os 32 núcleos regionais de educação da SEED/PR, pois os mesmos são a ponte entre alfabetizadores voluntários, coordenadores voluntários e os próprios alfabetizando e manter essa agenda de formação se tornou vital para o cumprimento da qualidade desejada e para a garantia da efetivação do PPA (AMARAL, 2017). Segundo a visão de Zanetti (2017), a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores voluntários foi “um movimento importante de fortalecimento de uma política de um programa, [como] questão de formação, não doutrinação”. Rigon (2017) também concorda que a “Organização de processo e efetivação de formação continuada dos alfabetizadores e coordenadores locais do Programa Paraná Alfabetizado para todo o estado”, foi vital para a qualidade do PPA durante a sua gestão (2012/2013).

¹²⁰ Conforme email da SEED/PR em 25.04.2016, o Relatório Síntese do Curso de Formação de Coordenadores – Faxinal do Céu – 8 a 11/11/2010, não há em forma de documento oficial.

Por mais que participar da formação inicial e continuada seja muito importante, a rotina de trabalho do coordenador voluntário era muito intensa. Para este profissional são atribuídas 31 atividades, que devem ser desenvolvidas junto aos alfabetizandos, aos alfabetizadores voluntários e à coordenação da EJA no NRE. Entre as inúmeras atribuições, que cabem ao coordenador voluntário, destacamos as seguintes atividades: localizar os alfabetizandos; aplicar os testes cognitivos de entrada e saída do programa; inserir dados no SPA e SBA; acompanhar o desenvolvimento das turmas e dar suporte aos alfabetizadores voluntários; mobilizar esforços para possibilitar atendimento oftalmológico aos alfabetizandos com dificuldades visuais; providenciar a obtenção de documentos aos que ainda não possuíam; encaminhar para a Fase I os egressos do programa; organizar reuniões pedagógicas junto aos alfabetizadores; participar da formação inicial e continuada; acompanhar e permitir que técnicos visitem as turmas de alfabetização; e registrar nos últimos dez dias do processo de alfabetização a situação final dos alfabetizandos nos sistemas SPA e SBA¹²¹ (PARANÁ, 2014e).

Assim, como em toda atividade profissional podem surgir dificuldades, pode-se concluir que, neste contexto específico em que os alfabetizadores e coordenadores voluntários devem cumprir tantas atribuições, a sobrecarga e a precarização do trabalho docente¹²² é expressivamente maior do que as vivenciadas pelos demais professores efetivos. Assim, conforme Oliveira Andrade:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA ANDRADE, 2004, p. 1140).

¹²¹ Para conhecer as atribuições do coordenador voluntário, consultar: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital042014dgseed.pdf>>.

¹²² Sobre precarização do trabalho docente de professores temporários no Paraná, ainda que não trate dos alfabetizadores e coordenadores voluntários do PPA, consultar: FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Denize%20C.%20Kaminski%20Ferreira.pdf>.

No entanto, os alfabetizadores e coordenadores voluntários, tanto quanto os alfabetizandos, enfrentam muitas dificuldades e desafios, a cada nova edição do programa de alfabetização, sobretudo, a cada mudança de governo, em todas as instâncias – federal, estadual ou municipal. Para analisar este problema, o capítulo a seguir analisa o processo de continuidade e descontinuidade das políticas da EJA.

5 CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DA EJA

A diferenciação entre os termos Estado e governo demonstra o caráter provisório e restrito da ação governamental, presente nas estratégias emblemáticas de cada governo na provisoriedade e descontinuidade dos projetos, programas e planos. O governo representa as forças dirigentes do Estado, e não o Estado no seu todo. O governo que se compõe em cada tempo e lugar é resultado da composição política das classes em evidência, o que gera instabilidade, uma vez que o governo está vulnerável ao grau de hegemonia da classe dirigente ou dos grupos que circunscrevem a base política governamental.

FARIAS, 2012, p. 6.

A efetividade das políticas da EJA depende, de um lado, da continuidade da escolarização após a alfabetização e, de outro, da continuidade dos programas de alfabetização, desta forma a epígrafe enuncia o quanto é importante que as políticas de Estado, sejam permanentes e fortalecidas em detrimento das políticas de governo que se tornam passageiras nas mãos de um determinado grupo que está à frente do poder.

No que diz respeito ao desafio¹²³ da continuidade dos estudos para os egressos do PBA, é necessária a “Ampliação da integração do programa de Alfabetização com o de Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2006c, p. 55), a fim de articular de forma efetiva as iniciativas de alfabetização – “[...] desenvolvidas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – e o acesso e continuidade dos estudos com a ampliação da oferta da EJA [...]” (BRASIL, 2011e, p. 5). Em relação aos programas de alfabetização, o seu sucesso depende, também, da continuidade das ações no processo de sucessão dos governos, enquanto o problema do analfabetismo não seja eliminado. Em ambos os casos, tanto a alfabetização inicial quanto a continuidade da escolarização para a EJA, é necessário que esta questão seja tomada enquanto política de Estado.

Assim sendo, este capítulo analisa em primeiro lugar a relação entre a continuidade da escolarização no que se refere ao regime de colaboração

¹²³ O primeiro desafio da EJA no Brasil, segundo o documento *BRASIL: Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida* corresponde à “expectativa de continuidade à alfabetização, para que se cumpra o princípio do direito à educação para todos, independente da idade” (BRASIL, 2009d, p. 41); os dois outros desafios indicados, de ampliar “os dados quantitativos e qualitativos de atendimento [...] enraizando a EJA nos sistemas públicos” (BRASIL, 2009d, p. 41) e de superar a precarização das condições de trabalho e desprofissionalização dos educadores da EJA (BRASIL, 2009d, p. 41) foram discutidos no capítulo 3 desta tese.

estabelecido no Brasil para, na sequência, considerar a relação do PBA e do PPA com as unidades federadas e as mudanças de governo. Para finalizar, apresenta a situação atual do PBA e do PPA e as ações educativas desenvolvidas em Curitiba para a superação do analfabetismo.

5.1 REGIME DE COLABORAÇÃO E EJA NO BRASIL

A falta de continuidade dos estudos dos egressos pode vir a comprometer a efetividade dos programas de alfabetização – como o PBA –, no tocante à leitura e a escrita dos alunos, uma vez que os mesmos, sem acompanhamento regular do uso da leitura, correm o risco de voltar à condição de analfabetismo num curto espaço de tempo. Conforme Amaral:

[...] se não houver continuidade na alfabetização há uma fragilidade absoluta, imensa, [...] esse educando ainda que ele não vá à escola, que não seja a opção dele continuar estudando, ele tem que continuar lendo. Lembro que em 2009 a gente criou um programa chamado de *círculos de leitura* que [...] era um intermediário, para que essa pessoa que não quis continuar estudando por opção continuasse lendo, fazendo rodas de leitura, de estudo. Fizemos um trabalho inicial nesse período, ainda que de maneira pontual, [...] porque era fundamental que essa pessoa continuasse lendo (AMARAL, 2017).

Em 2012, conforme denúncia, dos pesquisadores do Observatório da Educação¹²⁴, espaço criado em 2002 pela *Ação Educativa, Assessoria Pesquisa e Informação*¹²⁵, a falta de continuidade dos estudos tem se configurado como “uma das mais graves fragilidades do programa [que] pode comprometer o pouco aprendido” (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2012a). Este fato pode corroborar para que o aluno, sentindo-se despreparado para continuar a estudar, possa regressar novamente à etapa inicial do programa – como tem acontecido –, reforçando os índices de analfabetismo no país.

¹²⁴ O Observatório da Educação: “tem como objetivos produzir e disseminar informações, promover a pluralidade de opiniões no debate público sobre educação e subsidiar os meios de comunicação, agentes educacionais e movimentos sociais na promoção da educação como direito humano” (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

¹²⁵ Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é: “uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável” (AÇÃO EDUCATIVA, 2015). Para conhecer as ações desenvolvidas pela Ação Educativa consultar o site: <<http://acaoeducativa.org.br/quem-somos>>.

Para conseguir a continuidade dos estudos dos egressos do PBA é fundamental que se efetive o regime de colaboração entre os entes federados, por meio da garantia de um espaço contínuo de diálogo, bem como de implantação de ações conjuntas, que garantam o fluxo de escolarização dos estudantes alfabetizados no PBA. No que diz respeito à distribuição de tarefas entre os sistemas, é importante observar que:

Diferente de outras áreas como a saúde e a assistência social, a educação não se constitui como sistema integrado. Portanto, o regime de colaboração no âmbito da educação deve ser objeto de aperfeiçoamento contínuo. Tendo em vista a função de coordenação que cabe à União, mecanismos de articulação e tomada de decisão compartilhada devem ser implementados (BRASIL, 2006c, p. 69).

Segundo o IPEA, isto só é possível a partir de uma ação de “solidariedade”, que pode ser traduzida como um compromisso entre as esferas do governo (BRASIL, 2006c), pois “apenas com a solidariedade entre os entes federados é possível garantir a responsabilidade do Estado para com a educação nacional” (BRASIL, 2006c, p. 69).

Na Coleção *Educação para Todos (Série Avaliação nº 1 – UNESCO, 2006)*, Ricardo Henriques aponta a importância da continuidade dos estudos como a quinta das cinco hipóteses¹²⁶ para responder às baixas quedas do analfabetismo em relação às altas taxas de matrículas (HENRIQUES, 2006a, p. 47), assim como Farias (2008b), também salienta o quanto são necessárias políticas públicas de continuidade para a EJA.

A efetivação da continuidade dos estudos resulta em diminuição da distância do número de anos de estudo entre a população mais pobre e a mais rica do país e reduz a desigualdade das condições de acesso e permanência nas diferentes redes de ensino (BRASIL, 2014m, p. 44), superando assim uma “visão fragmentada da educação” e substituindo-a por “uma visão sistêmica que articula os diferentes níveis, etapas e modalidades da educação” (BRASIL, 2011e, p. 5).

O PBA, como porta de entrada para o processo de escolarização, expressa com clareza que os egressos necessitam de “[...] progressiva continuidade dos

¹²⁶ As demais hipóteses, segundo Henriques, são: 1ª) “o Programa apresenta baixa focalização sobre o seu público alvo (analfabetos absolutos)” (2006a, p. 46); 2ª) “refere-se às deficiências no *sistema de entrega* dos serviços de alfabetização” (itálicos do autor); 3ª) “à baixa efetividade dos serviços de alfabetização para jovens e adultos em vários cursos” e 4ª) “deriva da subjetividade da pessoa no que se refere à sua percepção da condição de analfabetismo” (HENRIQUES, 2006a, p. 46-47).

estudos [...] em níveis mais elevados por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios” (BRASIL, 2014m, p. 47), bem como da articulação e do compromisso dos entes federados dentro do regime de colaboração, o que corrobora com a institucionalização da EJA para garantir espaço, qualidade e oferta ampliada como política pública (BRASIL, 2011e, p. 5).

Em território brasileiro, ao tratarmos de programas de alfabetização de adultos oferecidos pelos estados, municípios e Distrito Federal, dentro da lógica formal e burocrática que persiste no país, existe a necessidade de regulamentação dos programas, já que o Estado é o indutor das políticas públicas. Haddad afirma que:

Tradicionalmente, no Brasil o governo federal tem assumido, não de maneira exclusiva, a responsabilidade por campanhas e programas de alfabetização de adultos, relegando aos estados e municípios a continuidade dos estudos no ensino fundamental e no ensino médio (2009a, p. 360).

Os programas nacionais de alfabetização de adultos são oferecidos pelos governos estaduais, municipais e pelo Distrito Federal, porém a certificação de conclusão da primeira Fase do Ensino Fundamental Básico é de responsabilidade dos municípios. Ao se sentir alfabetizado, o egresso de uma turma de alfabetização, deve procurar uma escola da rede municipal de ensino para dar continuidade aos seus estudos, a fim de obter a certificação das séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Para um sujeito com pouca experiência escolar, sendo que a maioria conta com idade avançada, procurar por vontade própria uma nova rede de ensino tem se mostrado um obstáculo. Tal empreitada, sem as orientações e os encaminhamentos devidos, bem como a articulação entre as várias instâncias de governo responsáveis, pode levar muitas vezes ao abandono dos estudos.

Para aqueles que se alfabetizam na rede municipal de ensino, o encaminhamento para a Fase I é efetuado por meio da própria escola do município em que o educando se encontra inscrito e sendo alfabetizado. Muitas vezes, isto ocorre com a orientação do alfabetizador – que, em geral, é professor concursado nesta rede de ensino – porém, a oferta de continuidade, na maioria das vezes, dá-se no período noturno, o que dificulta o acesso de muitos egressos com idade mais avançada a seguir adiante os seus estudos.

O que ocorreu no Brasil, a partir da elaboração da nova Carta Magna, foi um “claro processo de municipalização da EJA nas primeiras etapas do ensino fundamental, conforme orienta a Constituição Federal e a LDB, ficando os demais níveis de ensino sob responsabilidade do governo estadual” (HADDAD, 2009a, p. 360). Isto nos remete a quanto o diálogo entre os entes federados é importante e se faz necessário na continuidade dos estudos para os egressos do PBA.

No que concerne à descontinuidade dos programas de alfabetização de adultos, constatou-se que os que foram praticados ao longo da história do Brasil revelaram um sistemático processo de descontinuidade (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001; DOURADO, 2007), tanto política e administrativa (DI PIERRO, [200-]). Foram constituídos, em diferentes momentos históricos, como campanhas, programas, movimentos, planos e declarações, conforme apontados no Quadro 21:

QUADRO 21 – CAMPANHAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: 1947 – 1997

Campanha/Programa	Ano	Governo/Instituição
Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	1947	Eurico Gaspar Dutra
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	1958	Juscelino Kubitschek
Movimento de Educação de Base	1961	Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB)
Programa Nacional de Alfabetização ¹	1964	João Goulart
Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral	1968-1978	Governos de ditadura militar
Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar	1985	José Sarney
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – Pnac	1990	Fernando Collor de Mello
Plano Decenal de Educação para Todos	1993 ²	Itamar Franco
Programa de Alfabetização Solidária	1997	Fernando Henrique Cardoso

Quadro elaborado pelo autor. FONTE: PINTO et al., 2000, p. 523.

Nota¹: Valendo-se do Método Paulo Freire;

Nota²: Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada pelo Brasil, em Jomtien, Tailândia.

Segundo Pinto et al. (2000), sempre houve vontade e disposição da população em ingressar nos programas de alfabetização de adultos, mas o que faltou,

[...] muitas vezes foram programas de qualidade, claramente delineados para seus diferentes perfis, e com o nível de profissionalização que se espera de qualquer atividade. Nesta área, improvisação geralmente redundava em fracasso [...] (PINTO et al., 2000, p. 523).

Complementando a histórica oferta de programas de alfabetização de adultos no Brasil, Zanetti salienta que devem ser consideradas as suas diferentes interfaces e conjunturas, assim:

O recorte a partir da ditadura militar é [que] ofertaram algum programa, algum projeto, alguma campanha de alfabetização. Independente do desenho, do matiz ideológico ou partidário dos grupos no poder, você tem uma oferta de alfabetização de adultos. Então, com o golpe, os militares ofertaram MOBREAL, o governo Fernando Henrique Cardoso ofertou ALFASOL e os governos Lula e Dilma ofertaram Brasil Alfabetizado. Todos eles trataram de pegar o recorte da alfabetização como um dos atendimentos por políticas, mas políticas de governo (ZANETTI, 2017).

Ou seja, o que se tem são políticas pontuais e focalizadas que, na visão de Zanetti (2017) “não são políticas, são atendimentos pontuais [...] elas não partem de um pressuposto de continuidade, pois é uma campanha focalizada. Focalizada no quê? Na alfabetização do adulto, ponto”!

A esse respeito, Amaral (2017) faz uma ressalva. Observa que, ao olharmos para a história de alfabetização de adultos no Brasil, pode-se ter clareza e certeza de que somente após os anos 2000:

[...] que nós vamos ter uma ação direta do Estado [...], uma primeira iniciativa foi lá com Paulo Freire junto com o Ministério da Educação em 64, ação direta do Estado, depois ação voltada à alfabetização ficou renegada as ONG's. Então, é somente nos anos 2000 que a gente vai ter o Estado fazendo alfabetização em municípios, governos estaduais, e a construção de instrumentos e de condições foi se dando nesse momento no Brasil inteiro [...] (AMARAL, 2017).

Dudeque (2017) reforça e completa as hipóteses de Amaral e Zanetti sobre esse tema, ao discorrer que:

Se buscar na história da educação brasileira [houve diferentes concepções de programas], hoje o programa se chama Brasil Alfabetizado, mas ele já teve outras denominações, um é o MOBREAL [...]. Então, o Brasil sempre esteve paralelamente à escolarização oficial, com esses programas. Estaria mais do que na hora de fortalecer as políticas educacionais municipais no recorte da EJA, para que não precisasse ofertar o programa. O programa vem como um paliativo. Quiçá os municípios assumissem a demanda de adultos não alfabetizados! (DUDEQUE, 2017).

Nesse sentido, Vieira e Almeida complementam que:

Não se trata, no Brasil, de lutar pelo direito de poucos a uma escola de qualidade; mas, pelo direito de muitos milhões, situação que confere à política educacional elevado grau de complexidade, ainda mais num País onde o federalismo foi construído de baixo para cima, sem que se levasse em conta a precária condição da maioria dos municípios em garantir uma Educação com padrões mínimos de desempenho (VIEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 48).

Além disso, Amaral (2017) acrescenta que, neste contexto, o que se tinha como perspectiva dos governos neoliberais em seus planos de ação para a superação do analfabetismo seria uma consequência “da universalização da escolarização. Então, que morram os velhinhos e as velhinhas até que se supere o analfabetismo! Essa era a perspectiva”.

O que se verificou, ao longo dos anos, foi uma política compensatória para a EJA (DI PIERRO, 2005, 2010a; RUMMERT; VENTURA, 2007), promovendo, na maior parte das vezes, ações pontuais na tentativa de resolver questões imediatas referentes ao analfabetismo no país, uma vez que políticas públicas com caráter mais permanentes não ocupavam espaço na agenda de decisão política (CURY, 2005). A este respeito, Dagnino constata que existe uma produção de políticas públicas “[...] fragmentadas, setorializadas, pontuais, compensatórias, paliativas, etc” (2002, p. 207).

A relação de autonomia que os governos – estaduais, municipais e do Distrito Federal – desfrutam dentro do regime de descentralização, tanto administrativa como pedagógica, permitindo que os mesmos tomem decisões sobre as ações relativas aos programas de alfabetização sob sua responsabilidade, pode ocasionar um processo de desconcentração das ações educacionais, de forma mais radical do que a prevista pela descentralização, que garante a referida autonomia (SOUZA, 2002; DOURADO, 2007).

No que diz respeito à descentralização de responsabilidades, Rigon (2017) afirma que este processo “Tem auxiliado quando o ente federado a toma como ‘real’ responsabilidade sua, tornando-se um diferencial para as políticas do programa e conseguindo melhores resultados”. Porém, critica os governos quando “[...] alguns somente cumprem a legislação e/ou o termo assinado, não fortalecendo suas equipes com pessoal, equipamentos e autonomia” (RIGON, 2017).

Para Amaral (2017), o processo de descontinuidade é impactante e o que ocorre no Paraná é uma desqualificação da EJA a partir de 2011 com o governo Richa. Afirma ainda que isso se deve a uma imaturidade teórica que ocorre com a mudança dos gestores e diferentes coordenadores do programa e do DEJA, que assumem diferentes direções, desconsiderando o que é e o que foi a EJA no Paraná. Existe hoje, segundo este ex-coordenador, uma ausência de diálogo com o *Fórum Paranaense de EJA* e uma falta de articulação com os governos municipais

para que supram a necessidade de “*abraçar*” o processo de alfabetização de adultos no nível local e enxergar que a pessoa analfabeta precisa ser alfabetizada.

Para Dudeque, o programa de alfabetização de adultos deve “estar centralizado no governo federal [como] uma política nacional” (2017), pois ao contrário,

[...] se não for centralizado no governo federal, os municípios vão ter que assumir isso 100%. Está errado assumir 100%! Está na legislação, anos iniciais deve-se aos municípios. Mas, será que os municípios têm condições, tem recursos, tem intenções políticas? E, para isso, teria que rever toda a educação brasileira. Daí não precisa de programa. O programa é um paliativo. Na verdade, assim para que programa de alfabetização? Porque eu não tenho escola de anos iniciais em todos os municípios, hoje a nossa oferta de EJA Fase I no estado do Paraná não está em todos os municípios, eu tenho pessoas não alfabetizadas em todos os municípios (DUDEQUE, 2017).

Seguindo esta lógica, Dudeque afirma que, para a EJA existe

[...] um gargalo muito grande nessa oferta pelos municípios. Por quê? Porque a prioridade dos municípios é a criança, o adolescente, não é o adulto, tanto que, quando tem oferta de EJA Fase I no município, não tem de dia, só à noite (DUDEQUE, 2017).

Em Curitiba, segundo informação da *Coordenação de Ensino Fundamental* da SME/Curitiba, após o terceiro ciclo, os educandos alfabetizados são encaminhados para a Fase II sob a responsabilidade do Estado ou, se o alfabetizando sentir necessidade de continuar por mais um tempo, o mesmo pode seguir para o 4º e 5º ciclo da Fase I. Neste contexto, conforme Dudeque:

[como fica a situação da] dona de casa que não pode estudar à noite? E o senhor que não pode estudar à noite? Ele fica sem estudar. [E] mesmo que ele faça o programa, chega lá na frente, não tem oferta de EJA Fase I, que é a continuidade, então essa conta não bate (DUDEQUE, 2017).

No caso, Dudeque sugere a falta de articulação entre Estado e município, não pela falta de articulação com a SEED/PR, mas por questões que fogem à organização do programa. Segundo a gestora:

[...] mas [quando] o município não tem a oferta, como é que eu vou trazer? Não podemos impor para o município que ele tem que ofertar Fase I, porque isso é uma decisão da secretaria municipal, do prefeito, do município, [...]. É um equívoco, porque a legislação é clara na LDB, no seu Artigo 37 traz: é para qualquer idade a oferta da Fase I e compete aos municípios os anos iniciais (DUDEQUE, 2017).

Ainda que o regime de colaboração divida as responsabilidades entre os entes federados, Dudeque (2017) explica que a SEED/PR oferta “anos iniciais também, mas para grupos minoritários, na socioeducação, no sistema prisional, para quilombolas, indígenas, escola itinerante. A SEED tem, mas não para a grande maioria que precisaria”.

Da mesma forma que Amaral e Dudeque, Rigon (2017) salienta que se não houver diálogo entre os entes federados:

Pode ocorrer sim a descontinuidade. Caso o gestor decida deixar o programa a cargo do município, por exemplo, ficando responsável somente pela efetivação do repasse do pagamento das bolsas e deixando as formações e editais para o município. Tudo vai de acordo com a visão que o coordenador tem e como passa ao Secretário de Educação. A real necessidade, o fortalecimento, ou somente cumprir com uma legislação (RIGON, 2017).

Assim, o que Amaral tem percebido na última década é que “o PPA no Paraná foi minguando, reduzindo até o seu desaparecimento, quase por completo” (AMARAL, 2017). Dudeque (2017) salienta que, no início do PPA, havia demandas maiores de equipe, era o “*boom* do programa”, com o tempo isso foi se esvaziando, “porque as equipes, de forma geral, na SEED foram diminuindo”, com o passar das gestões. Na atual gestão (2015-2018), o que ocorre é que:

[...] hoje para se ter uma ideia de como está o programa, tenho uma técnica e eu, que estou para todas as demandas da EJA, uma pessoa na secretaria para o PPA. Então, por melhor que seja essa técnica... E ela é mesmo especial para essa demanda, é muito competente, mas não tem braços suficientes. Entendeu? (DUDEQUE, 2017).

Zanetti (2017) tece uma crítica no que diz respeito às secretarias estaduais e municipais: “Não tem uma equipe central e [na atual conjuntura] terá muito menos, porque este é um outro jeito de fazer a política não acontecer: é você não ter equipe nas secretarias, na gestão para fazer essa mediação”. Ressalta ainda que:

[...] nos casos da EJA, nos municípios isso é clássico. De modo geral, a grande maioria dos municípios não tem uma pessoa, duas pessoas, uma equipe que responda pela EJA. Se não tem, você também [não] tem transparência da política, você não tem ninguém que faça a interface da política na gestão dentro da secretaria e “não ter” significa também não ter a política, porque não tem alguém brigando por essa bandeira [...] (ZANETTI, 2017).

Ao referir-se às duas gestões de Roberto Requião das quais participou – no município de Curitiba (1988-1989) como pedagoga e no governo estadual (2003-2007) como gestora do DEJA/SEED/PR – Zanetti (2017) menciona que: “Ele permite que a política educacional aconteça. Ele é centralizador, mas, ao mesmo tempo, a educação no desenho, no jeito de caminhar do Requião, ela é uma peça importante, ele não inviabiliza a política”.

Na reportagem “*As Melhores Cidades*”, da *Revista Isto É* de 25/09/2015, o prefeito de Blumenau em Santa Catarina, Sr. Napoleão Bernardes Neto, afirma que a descontinuidade de governos se mostra ruim para o desenvolvimento do Brasil e, em sua opinião, seguir com programas que estão dando certo com resultados positivos é fundamental para o crescimento das cidades, mesmo que estes programas não sejam da sua administração, ou seja, um governo não deveria inviabilizar a política do governo anterior (REVISTA ISTO É, 2015).

Diante das declarações de Amaral (2017) e Bernardes Neto (2015), Dudeque discute a falsa ideia de que a EJA é uma política temporária:

[...] quando me lembro do fato de que a gente tem 13 milhões de pessoas não alfabetizadas, como é que eu posso dizer que a EJA é uma modalidade que teria que terminar logo, ou coisa parecida? Não tem como! [...] imagine 13 milhões de adultos para estudar na Fase I. Não tem como atendê-los. Então, a gente tem um problema, dentro da educação nacional, grave, fortemente grave (DUDEQUE, 2017).

O que ocorre, segundo Dudeque (2017), é que “De um lado eu tenho uma legislação que diz que os municípios têm de assumir e, por outro lado, os municípios, que ofertam em parte”, para contribuir na solução de um problema dessa tamanha magnitude. Dudeque (2017) acrescenta que, ainda que se oferte um programa para esse grupo da população brasileira não alfabetizada, o programa termina, porque não é uma política de Estado.

Zanetti (2017) também reforça o quanto o olhar para a demanda da EJA e da alfabetização de adultos tem sido preconceituoso ao proporcionar um atendimento reduzido ao relatar uma de suas falas junto ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), em agosto de 2017:

Semana passada eu fui fazer uma fala no Conselho Estadual de Educação sobre EJA. E aí [...] eu disse: “Um dos preconceitos – dos equívocos ou preconceitos – com a EJA, depende de quem está falando [é] achar que a demanda de EJA é temporária”. Então, eu abro lá [o Sistema IBGE de

Recuperação Automática SIDRA¹²⁷ do IBGE] e você tem 650 mil paranaenses sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, 650 mil! Aí vamos olhar as matrículas, e vou lá ao INEP e mostro quantas matrículas o Paraná tem no estado: os municípios têm 13 mil matrículas. Eu dizia para os conselheiros: “Sequer faz cócega na demanda” [...] (ZANETTI, 2017).

Tal conjuntura foi observada e descrita por Dudeque (2017) quando diz que “[o MEC] reprimiu essa demanda [no Paraná] no sentido que não iria autorizar o recurso para atender 40.000”. Zanetti (2017), igualmente, questiona a proposta do MEC de 2017 para reduzir o número de atendimento na alfabetização de adultos no PBA, ou seja, “fazendo um recorte, vamos liberar verba [...], mas você tem um número X pequeno de inscritos na alfabetização que você pode atender, nós só vamos liberar dinheiro para X não é para um atendimento mais alargado”.

Mantém-se a política, mas conforme Zanetti (2017) de que forma tem se mantido? A ex-gestora de DEJA/SEED/PR (2003/2006) esclarece que o governo federal na gestão Temer ao manter a política ele o faz:

[...] como peça publicitária. Então está lá: eu continuo com *Minha Casa Minha Vida*, mas eu diminuo o montante de recursos, eu mantenho o *Brasil Alfabetizado*, só que eu reduzo o montante de recursos [...] eu mantenho o FIES [Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior], só que eu diminuo o recurso. Então, você mantém um programa, mas mantém como peça publicitária, não como efetivação da política (ZANETTI, 2017, *itálicos nossos*).

Segundo Zanetti (2017), tomar o programa como efetivação da política é pensar na universalização do ensino, pois “[...] à medida que você não toma a política como referência de universalização, você desconsiderou a política, você está tratando da política como uma atividade, um projeto isolado, não como parte orgânica do atendimento da população”. Neste sentido, o regime de colaboração entre as instâncias federadas e o sistema de descentralização definidos pela legislação brasileira, bem como a inexistência de políticas de Estado, não contribuem para resolver o problema da descontinuidade das políticas e programas e impedem a universalização do direito à educação.

¹²⁷ Conforme o site do IBGE, o SIDRA: “visa facilitar aos administradores públicos e à sociedade em geral, através da Internet, a obtenção gratuita dos dados agregados de estudos e pesquisas realizados pelo IBGE. Com o SIDRA é possível consultar dados na forma de séries temporais, acompanhando seu comportamento ao longo do tempo, bem como ter os mesmos disponibilizados por níveis territoriais desagregados, como município, distrito e bairro, de modo a facilitar o conhecimento da realidade municipal” (BRASIL, 2018).

5.2 PBA, RELAÇÃO COM AS UNIDADES FEDERADAS E MUDANÇA DE GOVERNO

No regime federativo brasileiro, considerando a autonomia de cada esfera, os estados, os municípios e o Distrito Federal tem liberdade de criar programas de alfabetização de adultos que contemplem a sua realidade e necessidade. Amaral (2017) ressalta que “[...] nesse desenho republicano cada Estado vai assumir mais ou menos a EJA e cada Estado vai assumir mais ou menos a alfabetização [...]”. Dessa forma, este coordenador revela que:

[...] que o MEC teve uma tarefa que foi essencial que foi criar o Programa de Alfabetização que induzia os municípios e os Estados a assumirem essa tarefa. Nesse sentido, acho que foi muito positivo que o programa era centralizado, de indução, de chamamento, de fomento, de transferência de recursos. Ainda assim, as respostas eram muito insuficientes se você olhasse o território brasileiro [...] (AMARAL, 2017).

Assim, além de cada esfera possuir programas específicos, os diferentes níveis de ensino se encontram também distribuídos entre os entes federativos e a falta de articulação pode impossibilitar a continuidade dos estudos dos egressos. Cada Estado federativo da nação tem autonomia de implementar ou não o PBA constituindo programas educativos de alfabetização de adultos com identificação própria. Conforme comenta Silveira:

Essa prática de renomear o PBA acontece em diferentes estados e municípios para atender as especificidades locais. Essa é uma prática que visa dar uma roupagem própria ao programa realizado em cada localidade. Algumas vezes a mudança se restringe somente ao nome, outras vezes, como no caso do DF, significou incluir suas características e desenhos institucionais próprios. Não quer dizer que as mudanças efetuadas fujam das regras gerais estipuladas pelo Governo Federal, por meio das resoluções do PBA, mas apenas que as adequam de acordo com as especificidades locais (SILVEIRA, 2013, p. 109).

O Quadro 22 trata da implementação de programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos ofertados pelos governos estaduais e pelo Distrito Federal em território brasileiro, a partir da implementação do Programa Brasil Alfabetizado em 2003.

QUADRO 22: PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NAS UNIDADES ADMINISTRATIVAS – 2003/2017

Estado	Região	Programa	Início
Paraná	Sul	Programa Paraná Alfabetizado	2004
Santa Catarina		Programa Santa Catarina Alfabetizada	2004
Rio Grande do Sul		Alfabetiza Rio Grande ¹²⁸ PBA	2003 2011
São Paulo	Sudeste	Programa de Alfabetização e Inclusão de Jovens e Adultos (PAI) Programa Alfabetiza São Paulo	2003 2008
Rio de Janeiro		PBA ¹²⁹	- o -
Minas Gerais		PBA	- o -
Espírito Santo		Alfabetização é um direito	2003
Pernambuco	Nordeste	Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado	2008
Rio Grande do Norte		RN Alfabetizado	- o -
Paraíba		Plano Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado da PARAÍBA – Ler, Entender e Fazer Programa de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos – Paraíba Alfabetizada	- o - 2015
Alagoas		PBA Uma escola em cada esquina/PBA	2004 2016
Bahia		Topa – Programa Todos pela Alfabetização ¹³⁰	2007
Ceará		Pescando Letras no Ceará	2003
Sergipe		Programa Sergipe Alfabetizado	2007
Maranhão		PBA Projeto de Mobilização pela Alfabetização/Projeto Jornada de Alfabetização do Maranhão – “Sim, eu posso” – Círculo de Cultura.	- o - 2015
Piauí		Programa Mais Viver – Alfabetização de Jovens e Adultos: Inclusão Social e Escolar no Piauí	2013
Amazonas	Norte	Reescrevendo o Futuro Amazonas Alfabetizado	2003 2013
Acre		Povo Alfabetizado Quero Ler	2012 2015
Rondônia		PBA	- o -
Roraima		PBA	2008
Amapá		Amapá Alfabetizado	2014
Pará		Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova Pará Alfabetizado	2008
Tocantins		Programa Brasil Alfabetizado no Tocantins	2003
Mato Grosso	Centro Oeste	PBA Muxirum da Alfabetização	2004 2017
Mato Grosso do Sul		Mova/MS Brasil Alfabetizado ¹³¹	2003
Goiás		Escola da vida	2003
Brasília	DF	DF Alfabetizado ¹³² (Juntos por uma nova história)	2011

¹²⁸ Para conhecer as ações do Programa Alfabetiza Rio Grande, consultar a dissertação de mestrado de Maria Teresinha Kaefer “*Da intenção a ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual do RS no período de 1999 a 2008*” disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17720/000723763.pdf?sequence=1>>.

¹²⁹ Para conhecer as ações do PBA no RJ, consultar a tese “*Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro, Brasil: o significado de um desafio para a inclusão social*” disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40430/2/Tese_Rosa%20Maria%20Torte%20da%20Cunha_2014.pdf>.

¹³⁰ Este programa recebeu o Prêmio Medalha Paulo Freire em 2016.

¹³¹ Para entender o programa, pesquisar a tese de doutorado “*Política educacional para jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)*” disponível em: <[file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/Elielma%20MAIOLINO-2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/Elielma%20MAIOLINO-2011%20(1).pdf)>.

Quadro elaborado pelo autor.

Nota: [-o -]: páginas oficiais não especificam o ano de início do programa.

Neste caso, o direito de milhões de brasileiros que buscam escolarização depende da implementação de políticas públicas educacionais que devem ocorrer no âmbito do município, do estado e do Distrito Federal. Mas, cabe ressaltar que predominam as políticas de governo, que tendem a ser passageiras, porque dependem e defendem interesses próprios do governo em vigor. Lima assegura que:

Basta uma mudança governativa, e não necessariamente a substituição do partido político que governava anteriormente, para que as estratégias e as prioridades educacionais possam ser profundamente alteradas (LIMA, 2013).

Nesta alternância política, quando ocorre mudança de governo, a parcela da população que é atendida pelos diferentes programas sociais instituídos pelo governo federal pode ser prejudicada, para evitar tais danos se faz necessário um fortalecimento da articulação entre as três esferas do poder – Municipal, Estadual e Federal (CUNHA, 2014, p. 151).

Segundo informações do DEJA/SEED/PR – confirmadas por Dudeque (2017), no ano de 2016 não foram abertas turmas de alfabetização de adultos. O fato foi motivado pelo comunicado nº 389 de 27 de janeiro de 2016 (ANEXO 4), do Sr. Mauro José da Silva, Coordenador Geral de Alfabetização/Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (SECADI/MEC), referente à suspensão temporária da adesão e ativação de turmas do Programa Brasil Alfabetizado, no qual se lê:

Informamos da suspensão temporária da adesão e da ativação de turmas do Programa Brasil Alfabetizado, dada à necessidade de adequarmos as metas já aprovadas ao limite orçamentário definido para a Ação, de acordo com o estabelecido nos Artigos 45 e 46 da Resolução CD/FNDE nº 8, de 24 de setembro de 2015 (SILVA, 27/01/2016).

Em contrapartida, em pesquisa realizada por este autor para compor o Quadro 22, constatamos que outros estados brasileiros – como Tocantins, Piauí e

¹³² Para conhecer o Programa DF Alfabetizado, consultar a dissertação de mestrado intitulada “O programa DF Alfabetizado/Brasil Alfabetizado e a Continuidade dos Estudos: dos números à percepção dos sujeitos”, disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16223/1/2013_DimitriAssisSilveira.pdf.

Paraíba – já disponibilizaram no primeiro trimestre de 2016, editais de chamamento para compor o quadro de alfabetizadores e coordenadores voluntários.

O estado do Maranhão mantém dois programas de alfabetização, como já citado anteriormente – um que utiliza o método de ensino cubano “*Yo, sí puedo*” (Sim, eu posso!)¹³³ atendendo oito municípios com os menores IDH do estado, cuja meta prevista é de alfabetizar 15 mil pessoas investindo um total de R\$15 milhões na organização de turmas e na formação de alfabetizadores (MARANHÃO, 2015), esta etapa do Maranhão terá duração de oito meses, uma vez que:

Nos três primeiros ocorrerá o processo de alfabetização em si; nos cinco restantes os recém-alfabetizados participarão de um processo chamado “Círculo de Cultura”, em que vencerão também o chamado analfabetismo funcional, o que lhes permitirá fazer leituras críticas da realidade, tendo como referencial teórico os fundamentos dos círculos de cultura da Pedagogia Freireana (MARANHÃO, 2016).

Este Estado também oferta o PBA, que atende 106 municípios com a pretensão de alfabetizar 45 mil pessoas, com 5.900 turmas sob a responsabilidade de mais de 5.000 alfabetizadores voluntários em todo o Estado (MARANHÃO, 2015). Estes fatos demonstram, de um lado, os entraves do regime de colaboração em vigência e, de outro, a prioridade dada ao programa e a vontade política de alguns Estados.

Para que ocorra o pleno desenvolvimento das ações, Souza (2002) sugere que é necessário que os governos de todas as instâncias federadas e a sociedade civil estabeleçam um sistema de parceria, o qual começou a ser bastante difundido nos anos 1990:

[Nos] discursos realizados pelos representantes governamentais, aparece a ideia de descentralização política e de envolvimento da comunidade na gestão de políticas que a ela dizem respeito. [Esta terminologia] faz parte do vocabulário tanto dos movimentos sociais (que reivindicam participação e verbas para a realização de projetos) quanto das instâncias governamentais (que sugerem a participação da comunidade como meio de garantir a realização de projetos) (SOUZA, 2002, p. 188).

¹³³ Para conhecer as ações do programa “*Yo sí puedo*” no Maranhão consultar: <<http://www.educacao.ma.gov.br/governo-entrega-quase-3-mil-pares-de-olhos-para-alunos-do-sim-eu-posso/>>., <<http://www.educacao.ma.gov.br/sim-eu-posso-mais-de-14-mil-pessoas-aprendem-a-ler-em-cidades-com-baixo-idh/>>., <<http://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/educacao/quase-70-dos-alunos-inscritos-no-sim-eu-posso-ja-sabem-ler-e-escrever/>>., e <<http://www.educacao.ma.gov.br/governo-levara-acao-alfabetizadora-do-sim-eu-posso-para-oito-municipios-com-baixo-idh/>>.

Como exemplo dessa relação de parceria com diferentes segmentos da sociedade civil, tomamos como referência o Estado da Paraíba, uma vez que o envolvimento com as parcerias com a sociedade civil, “[...] não deve diminuir a participação do estado no que se refere ao atendimento dos direitos considerados universais” (SOUZA, 2002, p. 223).

Assim, no que diz respeito ao “*Programa de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos – Paraíba Alfabetizada*”, para o ano de 2016 ficou determinado o número de vagas para cada movimento ou instituição, conforme o quadro 23:

QUADRO 23 – DEMANDAS DE ALFABETIZAÇÃO – PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PARAÍBA ALFABETIZADA – 2016

Instituição	Turmas	Alfabetizadores	Coordenadores
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST)	250	250	36
Projeto Rede de Letramentos de Jovens e Adultos da Paraíba (RELEJA)	80	80	11
Pescando Letras	700	700	100
Ciganos	46	46	07
Indígenas	300	300	43
Projeto Sal da Terra	30	30	04
Movimento de Pequenos Agricultores (MPA)	26	26	04
Quilombolas	30	30	04
Sindicato dos Produtores Rurais de Alagoa Grande	40	40	06
Movimento dos Atingidos por Barragem (MBA)	30	30	04
Centro Social de Educação e Cultura da Paraíba-Santa Rita	20	20	03
Igrejas	20	20	03
Instituto Penha/Margarida de Alagoa Grande (IPEMA)	40	40	06
Instituto de Terras e Planejamento Agrícola do Estado (INTERPA)	40	40	06
Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN)	08	08	01
Associação das Prostitutas da Paraíba (APROS)	23	23	03
Secretaria de Segurança Alimentar e Economia Solidária	35	35	06

Quadro Elaborado pelo autor. FONTE: PARAÍBA, 2016.

Diante da situação em que estados brasileiros já estavam organizando seus editais de chamamento, foi exposto o ocorrido ao DEJA/SEED/PR em 24.05.2016, que informou também estranhar tal fato e que já tinha conhecimento de que outros estados brasileiros já haviam disponibilizado editais de chamamento de abertura de turmas para o ano de 2016. O DEJA/SEED/PR relatou que, após contato com o MEC, foi informado que até a data mencionada, a oferta teria sido disponibilizada somente para os estados brasileiros que possuíam maior demanda de analfabetos absolutos. Neste mesmo contato com o MEC, foi informado que as regiões Sul,

Sudeste e alguns estados da região Centro-Oeste não foram contemplados nesta etapa.

Em relação à autonomia para disponibilizar ou não um programa de alfabetização de adultos, o aporte financeiro é o que mais tem influenciado na proposição e implementação da ação ou da não ação “intencional de uma autoridade pública frente a um problema ou responsabilidade de sua competência, [ou seja,] o que o governo escolhe ou não escolhe fazer” (PEREIRA, 2008, p. 97), uma vez que:

A lógica ainda é a de uma adesão por interesse da chegada do recurso ao ente federado; todavia, essa política assume um papel, digamos, mais republicano quando a priorização desse recurso é para a esfera pública. O resultado dessa opção republicana, que é a que prevalece nesses últimos anos, impacta a EJA de formas diferenciadas, de acordo com os arranjos políticos em cada Estado ou município e, também, com os destes em relação ao governo federal. Isso explica, por exemplo, a não adesão de Estados como São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal, em vários anos, ao PBA. Nesses, as ações financiadas pelo programa só chegam por meio da adesão dos municípios ou não chegam de forma nenhuma (MACHADO, 2009, p. 29).

Entretanto, o repasse de recursos também exige controle em todas as instâncias, para garantir o bom uso dos mesmos. Segundo Zanetti (2017), referindo-se à sua participação na gestão do DEJA/SEED/PR e do MEC, “quando a gente está falando de recurso público, você tem que ter controle social, é dinheiro público”. Neste contexto, Zanetti contrapõe a burocracia ao controle social, uma vez que:

[A burocracia] não permite que a política aconteça, ao mesmo tempo, usar recurso público pressupõe controle social. Então, [...] eu preciso da garantia que o alfabetizador receba porque ele deu aula, porque a turma existe, porque os educandos existem, porque tem trabalho pedagógico. Se não [há controle social] eu estou fazendo de conta, eu estou pagando, fazendo de conta que isto existe, declarando que isto existe e estou jogando no lixo o dinheiro público. Essa linha entre burocracia e controle social, às vezes, é muito tênue (ZANETTI, 2017).

O controle social ajuda a controlar o destino do recurso financeiro, pois segundo Zanetti (2017) o *nó* dos programas de alfabetização pendia sobre as “denúncias que estavam sendo feitas no Programa Paraná Alfabetizado, Programa Brasil Alfabetizado: o uso político do recurso do programa”, que ocorria em alguns espaços:

[...] a alfabetizadora é irmã do prefeito, que não é educadora, mas que está recebendo e não tem turma. Isso não é problema do governo federal! É e não é. Na medida em que você descentraliza a ação também descentraliza o controle. Como é que o governo vai fazer esse controle? Só se tiver denúncia! (ZANETTI, 2017).

Ainda em contato com o DEJA/SEED/PR (24.05.2016), o mesmo informou que existe, no plano da formulação, uma intenção de proposta de estudo para a continuação do PPA com recursos próprios do Estado, juntamente com o restante da verba da última edição. No entanto, se faz necessário estabelecer um diálogo com o MEC para tal tarefa. Segundo o DEJA/SEED/PR, a intenção inicial é solicitar um levantamento junto aos NRE para averiguar quais são municípios, localizados em bolsões de pobreza, que possuem maior demanda de analfabetos absolutos, pois da mesma forma que nos estados citados, também poderiam ser contemplados os municípios paranaenses¹³⁴.

Todavia, a oferta de turmas de alfabetização de adultos aparece como prioridade nas metas do PNE-II (BRASIL, 2015b), no PEE-PR aprovado por meio da Lei 18.492 - 24 de Junho de 2015 (PARANÁ, 2015d), e no “*Plano de Governo Beto Richa 2014 - Plano de Metas 2015 2018 Beto Richa*”, onde se lê no caput da Meta 4 do item intitulado: Educação, Ciência, Tecnologia & Inovação: “Manter a Educação como prioridade absoluta do Governo” (RICHA, 2014, p. 114) e no subitem 7 das metas específicas:

- a) Fortalecer e reorganizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com possibilidades de organizações diferenciadas, adequando-a às reais necessidades do educando, principalmente do trabalhador, dos diferentes grupos populacionais, e dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade.
- b) **Implantar programas, inclusive com uso das tecnologias educacionais, em parceria com municípios, para tornar o Paraná ‘Território Livre do Analfabetismo’.**
- c) Reforçar e ampliar a nova proposta pedagógica desenvolvida para o Sistema Prisional, que preveja a Escolarização Combinada: presencial e EaD, tendo como meta triplicar as matrículas de EJA no Sistema (RICHA, 2014, p. 119, grifos nossos).

Ainda que o item b conste no *Plano de Metas 2015-2018* do governador Beto Richa, constatou-se que, no seu segundo mandato, o PPA não foi ofertado por dois anos consecutivos, o que pode evidenciar que o programa se configura como uma

¹³⁴ Tal empreitada não foi necessária, pois, em 20 de setembro de 2017 foi lançado um novo edital de chamamento para alfabetizadores e coordenadores voluntários para atuarem na 12ª edição do PPA.

política de governo e não de Estado. A última edição do PPA ocorreu no período de 2014/2015, ou seja, as turmas iniciaram no final do primeiro mandato do governador Beto Richa e concluíram suas atividades no primeiro ano do seu segundo mandato. Cabe aqui a expressão de Gramsci (1975, p. 426): “os homens políticos, chegando ao poder, renegam imediatamente as ideias e os programas de ação que propugnavam enquanto simples cidadãos”.

Pode-se citar como outro exemplo desse jogo político, ainda com referência ao PBA, o estado de São Paulo, uma vez que este foi o único que não aderiu ao plano na edição do ano de 2013 (BRASIL, 2014e) não aceitando o recurso do governo federal (G1, 2013). Para o ano de 2015, conforme notícia veiculada pela imprensa de São Paulo:

O programa Alfabetiza São Paulo [criado em 1997, por meio de parcerias com ONG's, até ter essa denominação], oferecido a jovens e adultos com mais de 15 anos analfabetos, foi cancelado depois que o governo de São Paulo decidiu não renovar os convênios com as entidades parceiras para 2015 (G1, 2015).

O Estado de São Paulo alegou que os recursos em manter um programa de tamanha magnitude são de responsabilidade da União. Tal atitude do governo paulista afetou em torno de quinze mil adultos que buscavam inserção nas turmas de alfabetização distribuídas entre mil turmas na grande São Paulo (G1, 2015).

Zanetti relembra e reforça que tais fatos ocorridos em São Paulo¹³⁵, remetem à questão da autonomia – para aderir ou não, implantar ou não um programa de alfabetização de adultos em uma gestão governamental – e da descentralização da execução:

[...] como São Paulo fez: é uma gestão do PT [Partido dos Trabalhadores], nós somos do PSDB [Partido da Social Democracia Brasileira] e não vamos ofertar. Tem demanda? [...] São Paulo tem! Mas, nós não queremos porque assim não interessa. É uma política social, é um direito, não se entra nesse mérito. A discussão é assim: nós não vamos ofertar o Brasil Alfabetizado porque isso fortalece o governo federal. Assim, você tem uma demanda que, simplesmente, é ignorada pelo estado [de São Paulo] (ZANETTI, 2017).

¹³⁵ O Programa de Alfabetização e Inclusão de Jovens e Adultos (PAI), criado em 2003, passa a se denominar em 2008 “*Programa Alfabetiza São Paulo*” para conhecer esse programa, consultar a dissertação “*Programa Alfabetiza São Paulo: análise da política estadual de alfabetização de jovens e adultos (1997/2013)*” de Juliana Dias Pastore, disponível em: <file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/JULIANA DIAS PASTORE%20(1).pdf>.

Este é um exemplo típico de como se comporta uma unidade federada, segundo sua política de governo. Frente às dificuldades encontradas na manutenção do programa oferecido, se as verbas federais não chegam até o destino do programa, as ações governamentais são suspensas em determinados Estados. Nas razões apresentadas pela interrupção ou precariedade dos programas, fica evidente o jogo do “*empurra empurra*”, no qual cada instância isentar-se das ações não realizadas.

Como o PBA é um programa federal que é realizado pelas demais unidades da federação, também é importante analisar o processo inverso, ou seja, as relações de uma unidade – estado ou município – com a União e com os municípios.

5.3 PPA, RELAÇÃO COM AS UNIDADES FEDERADAS E MUDANÇA DE GOVERNO

Segundo Zanetti, diferentemente da postura do Estado de São Paulo, o Estado do Paraná desde 2003 se comprometeu a assumir a alfabetização de adultos como política educacional em seu território. Para a implementação do PPA, a ex-gestora do DEJA de 2003 a 2006 relata que:

O Paraná fez um movimento diferente. Vamos assumir, por quê? Uma das coisas que a gente sempre considerou, junto com o Wagner, [foi] o Programa Brasil Alfabetizado. Programa Paraná Alfabetizado, esse nome fui eu e a Clarete¹³⁶ que demos. [Para] fazer uma parceira, [...] foi em 2003 que a gente deu esse nome (ZANETTI, 2017).

Cabe ressaltar que, a avaliação de programas educacionais de alfabetização se faz necessário para medir os impactos, neste caso avaliar o PPA é importante para subsidiar novas propostas e ações, Amaral defende que se “[...] tenham pesquisas que avaliem esse processo” (2017), e cita como exemplo a questão do número de educadores contratados pelo programa, que é considerável para cada edição, assim:

[...] nós chegamos em 2009 a iniciar a implantação de uma avaliação do programa chamando consultoria externa para fazer uma avaliação, mas aí nós fizemos a proposta, mas essa proposta não foi concretizada, porque nós já estávamos num período de “*vacas magras*” [com] a saída do Requião e a entrada do Pessuti piorou, eram muitos cortes, nós esboçamos uma

¹³⁶ Maria Clarete Barbosa foi assistente durante a gestão 2003-2006 do DEJA/SEED/PR.

proposta de avaliação do programa, indicando consultorias, foi bem interessante, fizemos um contato com uma equipe de São Paulo, de um instituto que já vinha fazendo avaliação de programas de alfabetização [...] mas a gente acabou não tendo recurso e nem “*pernas*” pra fazer isso. (AMARAL, 2017, *itálicos nossos*).

Registramos que se as políticas públicas educacionais, em percurso, se não persistirem em suas ações, o aumento do número de analfabetos absolutos poderá vir a aumentar, é reconhecido que as causas desse aumento são de diversas ordens, e se referem a processos migratórios inter e intra regionais; pessoas na faixa de 10 a 14 anos que não sabem ler e escrever e que podem engrossar as estatísticas dos analfabetos absolutos acima de 15 anos, se acaso não forem tomadas determinadas ações para diminuir esse número nessa faixa etária e aumento da população local, entre outros fatores.

Então, a partir de 2004, o governo estadual do PR passou a assumir um programa de alfabetização de adultos. Para ponderar sobre este processo, analisamos em primeiro lugar as relações com a União para, em seguida, analisar as relações internas da SEED/PR e com os municípios do estado do Paraná.

5.3.1 PPA e a relação com a União

O PPA nasce oficialmente em agosto de 2004, ou seja, é implementado quase um ano após o PBA ser criado em setembro de 2003. Ambos são representados, por equipes compostas por pessoas que estão iniciando a implantação dos seus programas, paralelamente. Desta forma, os acertos e os erros são novos, para as duas gestões. E, como em todo início, a relação entre as instâncias apresenta dificuldades de ajuste no diálogo. Segundo Amaral foi:

[...] um momento inicial bem complicado de relação com o MEC, que também estava implantando o Brasil Alfabetizado, e de relação com a estrutura da SEED, que nunca fez alfabetização diretamente, nunca havia pago bolsa para alfabetizadores (AMARAL, 2017).

Já na gestão de Rigon (2017), em 2012/2013, ocorreu uma parceria “Através de termos assinados entre Secretário da Educação e o MEC. Nas diversas reuniões no MEC, sempre através do diálogo, buscando parceria”.

Dudeque relata que a proposta do MEC nem sempre abarcava todas as necessidades dos Estados e municípios, principalmente quanto à questão de ordem

financeira, no que diz respeito ao pagamento do coordenador voluntário, que depende da existência de um número mínimo de turmas no município, ou seja,

Tem que ter cinco, seis turmas para gerar um coordenador, [...] Quando eu tenho um número menor de turmas – duas ou três por município –, sou obrigada a ter um coordenador vinculado a essas turmas, [Assim] quem paga esse coordenador não é mais o MEC, é o Estado do Paraná, [...] a gente está assumindo essa parte. E agora, com essa diminuição de turmas, [é] certeza absoluta que vai ter muitas turmas com coordenadores [...] que o governo federal não vai pagar, nós vamos ter que pagar. Já está na previsão orçamentária. Então, é cada um fazendo um pouquinho (DUDEQUE, 2017).

Diante das demandas propostas pelo MEC, para a edição do ano 2017/2018, a SEED/PR terá que se ajustar no que condiz em “[...] pagar alfabetizador, coordenador de turma, fazer formação inicial e continuada, reprodução de material. É uma série de demandas que vão exigir recursos” (DUDEQUE, 2017), uma vez que alfabetizar 40.000 pessoas requer muito mais estrutura interna e externa da SEED/PR, a qual havia feito todo o seu planejamento para esse número de pessoas e teve que se adequar ao número, ainda que reduzido de 7.500 pessoas para a 12ª edição no Paraná, proposto pelo MEC.

5.3.2 PPA e a relação com a estrutura interna da SEED/PR

A SEED/PR nunca havia feito alfabetização de adultos diretamente (AMARAL, 2017), assim o próprio reconhecimento do programa dentro da instituição foi lento e gradativo, configurando-se como a grande dificuldade no primeiro momento do programa, ou seja,

[...] a grande dificuldade foi de reconhecimento interno do programa. [Para] que ele não fosse uma ação isolada dentro do DEJA e dentro da secretaria de educação. Por quê? Porque a alfabetização se apresentava para a SEED como um vácuo. Por quê? Porque a atribuição da SEED era a oferta dos anos finais e do ensino médio na EJA. [Assim] teve todo um trabalho feito pela Cida [Zanetti] (AMARAL, 2017).

Por não desenvolver ações diretamente ligadas com a alfabetização de adultos antes de 2004, ao assumir a coordenação do PPA, Amaral (2017) se depara “[...] com um conjunto de informações, de relatórios, das ações e dos resultados das conveniadas [...]”. O que havia naquele momento:

[...] era um primeiro mapeamento. Nesse momento, uma publicação – inclusive feita com a Secretaria de Desenvolvimento Urbano – de índices de analfabetismo em várias regiões do Paraná, era o material que nós tínhamos e uma intenção do governo do Estado de desenvolver um programa. Então, minha ida [para a SEED/PR] foi para analisar esses dados e implantar o programa (AMARAL, 2017).

Se nesse primeiro momento não havia um relatório acerca dos programas de alfabetização de adultos que a SEED/PR mantinha em parceria com as ONG'S antes de 2003, tampouco para a gestão do DEJA/SEED/PR 2012/2013, que esteve aos cuidados de Maria Cristina Rigon. A mesma relatou em entrevista que não teve acesso a nenhum tipo de relatório e, ao ser indagada como tomou conhecimento das atividades em andamento do PPA, a mesma afirmou que:

No caso da Coordenação da EJA, através de solicitação aos responsáveis que já trabalhavam na equipe da EJA e do PPA. Nas demais funções procurando me informar junto às pessoas que já realizavam o trabalho, pesquisando e estudando (RIGON, 2017).

Nos dois casos percebe-se que foi um trabalho individual de buscas e descobertas. Ou seja, de um governo para outro, não há uma preocupação de transmitir as informações necessárias para evitar problemas de descontinuidade das políticas, já que cada gestão tem suas prioridades e interesses.

Em um segundo momento – entre 2007 a 2010 –, segundo Amaral “a tensão maior [...] a maior dificuldade foi quando da separação de alfabetização e EJA, quando nós não dialogávamos mais com a EJA” (2017). Se o diálogo entre os entes federados se constitui muitas vezes um processo moroso para atingir objetivos comuns, é ainda mais complicado quando este diálogo não chega a acontecer no interior da própria secretaria. Amaral relata esse processo:

[...] era uma dificuldade enorme, porque cabia ao outro departamento que assumiu a EJA, de Educação e Trabalho. A tarefa de coordenar a política de EJA Fase II e [Ensino] Médio e articular a Fase I com os municípios, não cabia à alfabetização. E o que acontecia? A gente mobilizava as pessoas, alfabetizava, mas não conseguia estabelecer a relação com os municípios. Por quê? Porque o outro departamento é que teve essa atribuição. Então, foi muito tenso (AMARAL, 2017).

Tal fato não passou despercebido pela coordenação, pois segundo relato de Amaral, este:

Foi um processo muito complicado até 2010. E foram várias vezes que a gente publicizou internamente nos relatórios este limite, essa dificuldade,

porque o que eu dizia era que nós estávamos [e] a própria SEED estava colocando em risco os resultados desse programa. Porque não se justificava [...] a gente já tinha construído um conceito de alfabetização associado à EJA (AMARAL, 2017).

Além deste distanciamento entre DEJA/SEED/PR e o PPA, alocado no DEDI/SEED/PR, Zanetti (2017) expõe que, durante a sua gestão de 2003 a 2006, havia um preconceito com a EJA, ainda que a gestão Requião não inviabilizasse a política. Para que a política educacional ocorresse de fato, era necessário “brigar por dentro da gestão, por conta do preconceito” (ZANETTI, 2017).

Zanetti (2017) relata uma situação – considerada por ela bastante drástica – ocorrida em uma reunião “com os chefes dos departamentos, dos núcleos e o chefe de núcleo [que] é cargo político”. Tal fato ocorreu em um período de campanha eleitoral:

Eu me lembro de uma reunião. [...] Todos os departamentos da SEED tinham uma fala com os chefes de núcleo e aí, o que aconteceu? Era muito comum isso acontecer, a EJA fala por último [...] na hora da minha fala para os chefes de núcleos, todos os demais – o fundamental, o médio, a superintendente – foram embora. E os chefes dos núcleos fizeram o quê? “Nós precisamos terminar a reunião antes porque a gente está em campanha”. Aí eu não tinha superintendente para dizer para os chefes que eles tinham que ficar. [...] Eu voltei uma pilha. Chego na secretaria e [eles perguntaram]: “Aí tudo bem”? “Não! Não está tudo bem!” [Respondi]. “Como não está tudo bem”? [Indagam novamente]. “Não, porque vocês saíram desrespeitosamente [em relação] à minha pessoa, ao departamento e à demanda da EJA e me deixaram lá sozinha” [Finalizei a conversa] (ZANETTI, 2017).

Desta forma, é necessário investigar o lugar que a EJA ocupa em cada gestão governamental e como os demais departamentos se posicionam sobre este campo, que trabalha com um público específico, portador de inúmeras vulnerabilidades. Segundo Zanetti:

[Este] não é um movimento fácil. Mesmo numa gestão de acolhida da diversidade, de acolhidas a estas demandas, você tem que fazer um movimento de empoderamento. Isso, numa secretaria, numa gestão [que] tinha [uma] boa acolhida, [...] muito mais do ponto de vista do secretário de educação do que dos demais (ZANETTI, 2017).

Mesmo que, na gestão Requião tivesse a acolhida como um princípio de compartilhamento de gestão entre os departamentos, Zanetti relatou outro episódio preconceituoso com relação à EJA na SEED/PR, durante a gestão de 2003 a 2006:

[...] lembro-me de uma discussão séria com a chefia do Ensino Médio, porque saiu o resultado do ENEM [...] – várias escolas de ensino médio [...] cuja nota era mais baixa – e o povo começou a fazer ranqueamento [...]. A imprensa vinha em cima da secretaria porque a escola do ensino médio... Chamaram-me para uma reunião e a chefe do Ensino Médio olhou para mim e disse: “Eu descobri que o problema não são as minhas escolas de ensino médio, são as suas de EJA do médio. Elas é que puxaram os índices para baixo”. Olhei e disse: “Puxa vida! Pensei que os alunos fossem da rede pública estadual. Eu não achei que você tinha os seus alunos e eu tinha os meus, achei que eram da rede. Não são”? Peguei os dados [...] e ela começou a ficar extremamente incomodada, porque eu não tinha me debruçado sobre os dados. Porque para mim é ranqueamento e ranqueamento não me interessa. Não vou ficar gastando o meu tempo com ranqueamento. Mas, peguei e comecei a olhar, quantos alunos são da EJA aqui e fui somando, quantos são do ensino médio e não EJA [...] fazendo a conta do lado dela, [com a] calculadora. Olhei aqui e disse: “senhora chefe, 50% – já que você está tratando desse jeito – do ônus é seu e 50% é meu. Porque 50% dos que puxaram [as médias] mais para baixo são da escola ensino médio e não da EJA [...] o seu preconceito [está aqui] numericamente definido” (ZANETTI, 2017).

Além do enfrentamento dos preconceitos, Amaral salienta o problema das questões internas e burocráticas que dificultaram o resultado final de muitas das ações propostas durante a sua coordenação do PPA, no período de 2004 a 2010. Nas suas palavras:

[...] outra dificuldade foi dar conta dos processos administrativos e burocráticos internos, porque alfabetização demandava outra dinâmica de contratação de alfabetizadores, de pagamento de alfabetizadores, de compra de materiais. Era um público muito específico que não estava na escola. Uma coisa [...] é passar o recurso via fundo rotativo para a escola e fazer todo um procedimento [...]. Na alfabetização não era assim, porque as turmas [...] mudavam de um ano para o outro. Então, como é que você encaminha material para turmas que estavam localizadas no interior? Como é que se contratava alfabetizador? (AMARAL, 2017).

Neste contexto, Rigon (2017), aponta como mais uma das dificuldades na sua gestão a “dificuldade na disponibilidade de pessoal e veículos para visitas e/ou verificações nas turmas do PPA”, ocasionada também pelos procedimentos internos de ordem burocrática. Amaral aponta também para uma condição imposta ao PPA pelo distanciamento da EJA, que estava relegada a outro departamento depois de 2007:

Porque, num universo de 399 municípios e considerando que a ação direta de vinculação com os municípios e com a EJA não estava com o Paraná Alfabetizado, estava com o Departamento de Educação e Trabalho, o DEJA deixou de ser DEJA e virou uma coordenação, não tínhamos uma condição direta de mobilizar os municípios. E a gente sentia, do outro departamento, que eles não tinham autonomia devido à chefia deles. Imagina o Departamento de Educação e Trabalho, a prioridade desse departamento

era educação profissional, não era EJA, e se era EJA era a organização da EJA Fase II e Ensino Médio. Então, a EJA Fase I foi relegada dentro desse departamento a um detalhe. Infelizmente, eu não tenho dificuldade nenhuma em dizer isso – é uma informação, um conteúdo que precisa ser registrado, pois a relação com os municípios para nós do Paraná Alfabetizado era essencial (AMARAL, 2017).

A falta de diálogo entre os departamentos da SEED/PR, no percurso do programa, acabou por inviabilizar algumas ações juntos com os municípios, uma vez que:

A relação com os municípios, para nós do Paraná Alfabetizado, era essencial. Virou assim o coração desse programa, [...] Então, nós começamos a potencializar as coordenações para elas fazerem essa ponte com os municípios, mas, ao mesmo tempo, os municípios precisavam de orientação e nós ficamos com as mãos atadas, considerando que era do outro departamento. A própria Secretaria criou uma condição que inviabilizou essa perspectiva de ponte entre alfabetização e EJA (AMARAL, 2017).

Com relação ao a convivência dos setores da SEED/PR com os núcleos regionais de educação, Zanetti (2017) relata que houve “um planejamento político estratégico da oferta de EJA nos núcleos. Você olhava a alfabetização, mas olhava [também] a elevação da escolaridade”. Neste sentido, os chefes de núcleos eram instados a promover o envolvimento dos municípios, apresentando a demanda para demonstrar a necessidade de oferta: “[Eu dizia] ‘É o senhor que vai conversar com o prefeito daquele município, porque aqui tem zero [oferta] e olha a demanda que tem. [...] Isso é fala política!’ [...] Eu fazia um movimento assim: [...] ‘O senhor já foi? Quando foi?’” (ZANETTI, 2017).

Segundo Zanetti (2017), este movimento de cobrança junto aos municípios do Paraná, para que este trabalho tivesse os resultados almejados, na gestão do PPA entre 2003 a 2006, “[...] empoderou os núcleos no sentido pedagógico da política” em qual a gestora cita como exemplo:

[...] eu ia para núcleo e [em] todas as coordenações de EJA dos núcleos [fizemos] um levantamento geopolítico da demanda de EJA. A gente criou um roteirinho com [...] as coordenações de EJA dos núcleos e eles foram levantar em cada município de seu entorno: onde tinha escola, onde tinha vaga de escola, onde estavam as comunidades carentes, a concentração populacional, se tinha turma de alfabetização, se tinha turma de algum outro projeto, que tipo de escolarização estava sendo ofertada, que tipo de demanda [...] (ZANETTI, 2017).

Com este relatório pronto, realizado e fornecido por cada NRE, o trabalho organizava-se de forma mais eficiente. De acordo com Zanetti:

[...] quando a gente ia para os núcleos era fantástico. [...] pegava o mapa do núcleo e aí sentava. Em vários núcleos eu fiz isso: [...] o chefe, o RH junto, o pessoal da infraestrutura junto, o pessoal da EJA e o pessoal do pedagógico, assessor de chefe, [...] e a equipe da EJA estava lá – ou *equipe*, normalmente era *equipe* [...] (ZANETTI, 2017, itálicos nossos).

Assim sendo, a maior dificuldade a superar para alcançar o sucesso do programa era alfabetizar e manter esse cidadão alfabetizado dentro de um processo de escolarização contínuo, ou seja:

O processo de alfabetização [...] se consolidava na medida em que esse educando e essa educanda continuasse a se escolarizar, continuasse lendo e escrevendo. E eles só conseguiriam isso de maneira mais intensa na medida em que fossem para a escolarização, que fossem chamados para as turmas da EJA Fase I. Então, existia um nó na relação com os municípios (AMARAL, 2017).

Entre inúmeros fatores, para que ocorra o processo de continuidade dos estudos, o qual envolve os alfabetizandos, os alfabetizadores e os coordenadores voluntários, se faz necessário e fundamental o diálogo entre os entes federados para que os egressos de programas de alfabetização de adultos possam continuar os seus estudos. Apresentamos no próximo subitem a relação da SEED/PR, por meio do DEJA/SEED/PR e o seu programa de alfabetização de adultos, junto aos municípios paranaenses.

5.3.3 PPA e a relação com os municípios

Observar-se dois movimentos distintos da relação do PPA com os municípios até o ano de 2010: o primeiro é de um constante diálogo com os municípios no que tange a assuntos, o mais diversos possível, e o segundo, é a falta de diálogo entre o DEJA/SEED/PR e a coordenação do PPA, entre janeiro de 2007 a julho de 2008, quando a EJA se desloca para o Departamento de Educação e Trabalho (DET/SEED/PR) e ocorre um distanciamento entre a alfabetização de adultos e a EJA.

A coordenação da EJA, a cargo do DET/SEED/PR, se incumbiu de dialogar com os municípios sobre a continuidade dos estudos dos egressos do PPA.

Segundo Amaral (2017), quem realizava o PPA era o DEDI/SEED/PR e o diálogo entre DEDI/SEED/PR e DET/SEED/PR não se estabelecia, conforme já citado, ou seja, o DEDI/SEED/PR alfabetizava as pessoas, porém não estabelecia relação com os municípios.

Um avanço, no primeiro momento, deveu-se ao fato de transferir aos municípios a responsabilidade da EJA Fase I presencial, que ocorreu em 2006, ainda na gestão de Maria Aparecida Zanetti:

[para que] os municípios apresentassem suas propostas pedagógicas. Porque teve um movimento de fazer [com] que os municípios assumissem a EJA presencial Fase I, [pois] que acontecia na época era a oferta de exames de suplência para a Fase I. Essa lógica, a Cida conseguiu inverter, o que foi extremamente importante (AMARAL, 2017).

Para tanto, fez-se necessário “[...] todo um trabalho de convencimento dos secretários municipais de educação que também se alternam, porque são gestões diferentes com prefeitos diferentes” (AMARAL, 2017). Nessa questão,

[o estado do Paraná] ganhou muito e cresceu quando, na primeira fase do DEJA com a Cida, o departamento chamou os secretários e fez uma discussão profunda do que é a EJA. Então, é como se o Estado, que não tem a incumbência de fazer essa oferta, delegasse para os municípios essa responsabilidade que é deles, constitucionalmente e do ponto de vista da LDB (AMARAL, 2017).

Amaral expôs que a SEED/PR realizou esse trabalho respeitando todos os seus parceiros:

[a SEED/PR] não fez isso de maneira irresponsável, fez de maneira dialogada, orientada. Lembro que a gente fez várias oficinas em Faxinal do Céu para elaboração de proposta pedagógica, discutindo o que é EJA e naquela época, a gente já tinha as Diretrizes Curriculares da EJA. Foi muito positivo. Infelizmente, essa ação não continuou assim, continuou de maneira muito frágil [...] até 2010. [...] Eu imagino que isso não aconteça hoje (AMARAL, 2017).

Segundo Zanetti (2017), “as negatividades estão mais relacionadas à gestão” (2017). Sobre essa questão, no que se refere à continuidade da escolarização no município, cita como exemplo:

Em várias circunstâncias em que estive reunida com secretários e secretárias municipais de educação, [...] uma secretária dizia com orgulho: “O meu município tem 20 turmas de alfabetização”. [...] e a chefe do DEJA [pergunta]: “E quantas turmas de continuidade da escolarização o seu

município tem?” A Secretária olha, torce o nariz e diz: “Nenhuma”. Então, [...] ela não dá conta de elevar, necessariamente, de manter aquele sujeito alfabetizado e de garantir de fato uma inserção na práxis social (ZANETTI, 2017).

Expondo sobre o mesmo tema, na gestão de 2012/2013 a relação entre Estado e municípios

[...] se dava primeiramente no lançamento do programa anualmente. E na sequência com os coordenadores do Programa nos Núcleos Regionais e estes, na maioria das vezes, eram o contato mais próximo dos prefeitos e articulavam as demais ações necessárias, a fim de que os alunos egressos do PPA fossem encaminhados para a EJA Fase I (RIGON, 2017).

Na gestão de 2015-2017, a ex-gestora do DEJA/SEED/PR e atual coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, relata que:

[...] não tem como o Estado assumir sozinho, tem que haver a participação dos municípios. [...] O Paraná aderiu ao programa por quê? Porque a maioria dos municípios não aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado. Então, a gente adere, atende, dá formação, porque o município não fez isso. Mas, não seria muito mais fácil se todos os municípios fizessem a adesão direta com o MEC? Muito mais fácil o município atender [por exemplo] 30 pessoas, porque ele pode fazer o monitoramento, pode ver todas as necessidades daquele sujeito e fazer a proposta da EJA Fase I (DUDEQUE, 2017).

Ainda que a implementação desta política pelo município possa ser temporária, monitorar as ações, as demandas e as necessidades do programa de alfabetização de adultos proposto seria mais viável, de acordo com Dudeque (2017), uma vez que o sujeito que necessita ser alfabetizado habita no entorno do município e, para o Estado, o monitoramento, muitas vezes, é complicado, pois: “Quantas turmas temos em municípios muitos distantes, inclusive do núcleo? Então, o acompanhamento e o monitoramento dessas turmas é muito difícil, porque não se tem uma equipe muito grande” (DUDEQUE, 2017).

Nesta mesma relação, coloca-se o problema da responsabilidade imposta ao alfabetizador e ao coordenador voluntário para constituir a turma de alfabetização de adultos. Sendo assim, perguntamos: Por que essa incumbência está a cargo dos educadores e não da SEED/PR? Rigon (2017) disse que: “As dificuldades ocorrem devido ao desconhecimento do programa por parte da população e por falta de articuladores em diversos locais no município. Deixam essa incumbência, devido à proximidade, com as pessoas da comunidade onde vivem”. Mesmo que, em anos

anteriores, já tenham acontecido diversas mobilizações pela via das caravanas de alfabetização, o desconhecimento por parte da população do programa é evidente.

Diante de tais fatos, no que tange à continuidade dos estudos dos egressos das turmas de alfabetização de adultos, questionou-se, em entrevista, como se dá o processo de diálogo entre o Estado e o município de Curitiba, como um exemplo para aprofundar esta análise. A SME/Curitiba informou que: “Existe um diálogo aberto e parceria entre as secretarias para continuidade dos estudos. Um deles é o convênio para oferta das *Ações Pedagógicas Descentralizadas* (APEDs) nos anos finais das escolas do município” (LOYOLA, 2017). Mas, a informação é um pouco vaga, pois não esclarece o tipo de diálogo que é sustentado entre as duas instâncias.

Neste caso, entende-se que poderia ser o encaminhamento dos egressos das turmas localizadas e mantidas pela SME/Curitiba para o Estado, ou seja, da Fase I para a Fase II, e se acaso for isso mesmo, ocorre de forma mais tranquila, uma vez que as APEDs já estão localizadas em algumas escolas municipais e contam com um coordenador local do CEEBJA acompanhando as ações estaduais e, concomitantemente, possibilitando informações e o acesso dos alfabetizados oriundos da SME/Curitiba; ou seria apenas o uso do espaço municipal pelo Estado para manter suas APEDs em funcionamento.

A cidade de Curitiba conta com seis CEEBJA¹³⁷ que mantém APEDs junto às escolas municipais. Porém, muitas vezes, a realidade se revela na prática de forma distinta dos discursos dos órgãos que administram esses espaços. Toma-se como exemplo o CEEBJA/CIC, que atualmente possui 16 APEDs localizadas, na sua maioria, no bairro do Tatuquara, com sete coordenadores atuando em duas ou três escolas, em 2012 possuía 21 unidades e em 2013 esse número diminuiu para 20. A diminuição da oferta das APEDs se deu por alguns motivos, entre eles destaca-se: de um lado o Estado mantém escolas com sala de aula ociosa no período noturno, assim existe uma preferência em manter ou transferir a EJA para estes espaços; do outro lado, para o ano de 2017, segundo a Coordenação Geral das APEDs no CEEBJA/CIC, a SME/Curitiba não disponibiliza mais o diretor ou o vice-diretor para atuar no período noturno numa escola que oferece APED, visto que os mesmos possuem inúmeras atribuições no período diurno. Assim, é necessário deslocar um

¹³⁷ CEEBJA Poty Lazorotto; CEEBJA Laís Miqueloto; CEEBJA Maria Dehon; CEEBJA Paulo Freire; CEEBJA Campo Comprido e CEEBJA CIC.

funcionário para o período noturno e, caso a escola não ofereça a EJA Fase I de sua responsabilidade, torna-se ainda mais inviável deslocar um funcionário para atender somente uma ação descentralizada do Estado. Desta forma, algumas escolas da SME/Curitiba não têm interesse em manter este tipo de vínculo com o Estado por meio das APEDs.

Nota-se que esta ação, se dá no diálogo entre a SME/Curitiba e a SEED/PR, no que diz respeito ao encaminhamento dos egressos da Fase I para a Fase II e não tem relação com a alfabetização de adultos no encaminhamento dos egressos do PPA para a SME/Curitiba a fim de iniciar seus estudos na Fase I.

Em face desta questão, Dudeque (2017) ressalta que “as políticas municipais deveriam, de fato, ter uma preocupação maior em atender a população, independente da faixa etária, que precisa da oferta dos anos iniciais do fundamental”, de tal forma que, na visão desta gestora, este poderia ser “o caminho para a gente trazer uma condição melhor para a população paranaense e ficar livre do analfabetismo de fato”.

Na retomada da edição de 2017/2018 do PPA, Dudeque (2017) informou que, para a formação inicial dos alfabetizadores e coordenadores voluntários, haverá necessidade de um trabalho conjunto com os professores dos municípios que ofertam EJA Fase I, em face da necessidade de:

[...] estabelecer um vínculo entre eles e os egressos do programa de alfabetização [que] já estarão, mais ou menos, sendo conduzidos para, na sequência, serem matriculados na EJA Fase I. Essa é a nossa intenção de estabelecer esse vínculo com os municípios, disponibilizando vagas onde for possível, porque eu estou falando do estado do Paraná, para que eles possam compreender a importância de estar recebendo os egressos do programa (DUDEQUE, 2017).

A situação de formação inicial dos alfabetizadores voluntários também está sendo repensada no PPA para a edição de 2017, visando atender às necessidades das demandas. Desta forma, segundo Dudeque (2017) foi necessário rever “a metodologia a ser trabalhada, como nós vamos fazer formação inicial desses professores, qual é a nossa forma de [melhor] organizar isso”.

Outro problema refere-se ao fato de que, em determinados municípios, como o de Curitiba, segundo informação da *Coordenação de Ensino Fundamental* da SME/Curitiba, não há um programa específico da EJA para a alfabetização de adultos, os analfabetos absolutos frequentam do 1º ao 3º ciclo da Fase I do Ensino

Regular para adultos, no período noturno, ou seja, “O início da alfabetização se dá em turmas de 1º Período e em turmas multisseriadas” (LOYOLA, 2017), sendo que os alfabetizandos são atendidos na “Modalidade da Educação de Jovens e Adultos EJA Fase I” (LOYOLA, 2017). O que ocorre, é que o analfabeto absoluto que frequenta as salas de aula das escolas municipais de Curitiba está inserido no processo formal de alfabetização da SME/Curitiba, já os alfabetizandos que frequentam espaços de alfabetização promovidos pelo estado do Paraná estão inseridos numa programa informal de alfabetização de adultos, ou seja, o PPA.

Contudo, as dificuldades aumentam, na medida em que a conjuntura econômica e política agravam os problemas já existentes, cujas soluções tornam-se ainda mais distantes.

5.4 PPA, AÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO E MUDANÇA DE GOVERNO EM CURITIBA

A cidade de Curitiba contou com o programa de alfabetização de adultos da SEED/PR desde a primeira edição do PPA em 2004. O quadro 24 revela a situação inicial e final dos participantes do PPA nos três últimos anos neste município.

QUADRO 24 – SITUAÇÃO FINAL DO PPA EM CURITIBA – 2012 – 2014

Ano	Encaminhado à EJA	Permanecem nas turmas de Alfabetização	Evasão	Desistência	Alfabetizandos impossibilitados de continuar na EJA ¹	Total
2012	519	11	01	106	205	842
2013	139	23	01	19	06	188
2014	45	04	01	23	31	104

FONTE: CELEPAR/SEED/PR em 25.06.2016. (PARANÁ, 2016a, 2016b).

Nota: ¹ A planilha fornecida pela SEED/PR não especifica quais seriam os motivos que impossibilitaram os alfabetizandos a continuar na EJA

Para uma capital com um significativo número residual de analfabetos absolutos em 2010, atender 2.440 neste ano, 713 em 2011 e somente 104 pessoas em 2014 é um número pouco expressivo (PARANÁ, 2016a, 2016b). Enquanto a SEED/PR atendia no PPA em 2012, 842 pessoas, a SME/Curitiba atendia 1.907 educandos, ou seja, quase o dobro de analfabetos absolutos. (CURITIBA, 2012b). Ainda que para o ano de 2012 houvesse um número considerável de egressos sendo encaminhados para a EJA Fase I, praticamente 37% não concluíram o processo de alfabetização no tempo previsto de oito meses. O fato mais

preocupante é que para o ano de 2014, esse percentual se mostrou ainda maior, ficando na casa dos 55%, ou seja, mais da metade daqueles que iniciaram o PPA em Curitiba em algum momento do processo o abandonou.

O quadro 25 detalha os envolvidos no processo de alfabetização – alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores voluntários – no período de 2010 a 2014 em Curitiba.

QUADRO 25 – ENVOLVIDOS NO PPA EM CURITIBA – 2008 A 2014

Ano	Alfabetizandos	Alfabetizadores	Coordenadores	Turmas	Chamamento
2008	906	71	15	74	1º
	242	16	06	17	2º
	502	43	11	43	3º
	339	31	09	31	4º
2009	748	62	13	62	1º
	223	22	10	22	2º
	224	19	07	19	3º
	422	36	13	36	4º
	619	62	14	62	5º
2010	410	34	11	34	1º
	357	31	10	31	2º
	828	56	14	56	3º
	231	16	08	16	4º
	614	50	08	50	5º
2011	479	39	08	39	1º
	141	12	03	12	2º
	93	09	03	09	3º
	405	35	07	35	4º
2012	292	23	06	23	1º
	509	40	06	40	2º
	42	03	01	03	3º
2013	79	05	01	05	2º
	16	01	01	01	4º
	16	01	01	01	5º
	77	05	01	05	7º
2014	89	06	01	06	4º
	15	01	01	01	7º

FONTE: CELEPAR/SSE/PR em 30.10.2014 e 25.06.2016. (PARANÁ, 2014i, 2016b).

Nota: Para o ano de 2012 o quadro 25 apresenta um total de 843 alfabetizandos, ou seja, um alfabetizando a mais do que os dados cedido pela CELEPAR/SEED/PR para compor o quadro 24.

Para o ano de 2010 houve 05 chamamentos, para 2011 ocorreram 04 chamamentos, no ano de 2012 foram efetuados somente 03 chamamentos. Para 2013 houve um total de 08 chamamentos, sendo que as primeiras turmas iniciaram no 2º chamamento em 01.07.2013 e finalizaram em 28.02.2014; as turmas que atenderam ao 5º chamamento tiveram suas atividades iniciadas em 01.08.2013 e finalizadas em 31.03.2014 e para o 7º chamamento o início se deu em 01.10.2013 e o término em 31.05.2014. No que diz respeito à 11ª edição do PPA, dos oito

chamamentos que houve somente dois tiveram participantes, no 4º com início em 07.07.2014 e término em 28.02.2015 e no 7º iniciando as atividades em 01.10.2014 e finalizando em 31.05.2015.

Diante dos números apresentados pela CELEPAR/SEED/PR nos quadros 24 e 25, se faz necessário averiguar quais foram as demais ações desenvolvidas pela SME/Curitiba e pela sociedade civil, na capital do Estado para a superação do analfabetismo.

Entre as ações no campo da alfabetização de adultos desenvolvidas no município de Curitiba, destaca-se a iniciativa que tem o intuito de atender moradores de ruas e usuários do sistema de saúde, entre outras populações locais. As dificuldades para atender este público alvo são inúmeras, pois além de se constituírem em uma população itinerante, muitos são dependentes de algum tipo de substância química, o que demanda o diálogo com outras políticas intersetoriais para que ocorram ações conjuntas e não isoladas ou fragmentadas.

Como exemplo, destacamos os programas *Hora da EJA* e o *Programa Alfabetizando com Saúde*, este último ocorreu com uma parceria entre as Secretarias Municipais de Saúde e de Educação, que incidiu nas gestões de Cássio Taniguchi (2001 a 2004) e Beto Richa (2005 a 2008), visando atender a população usuária do SUS, com a finalidade de “estimular práticas saudáveis de vida e contribuir para a erradicação do analfabetismo em Curitiba por meio do trabalho do cidadão voluntário” (CURITIBA, 2015b). O programa, que foi lançado em 2002 e em 2008 recebeu um prêmio internacional da UNESCO (CURITIBA, 2015b, 2016a), intitulado ‘*Prêmio Unesco de Alfabetização Associação Internacional de Leitura*’ por sua “eficaz promoção da alfabetização como condição prévia para ministrar uma educação sobre a saúde e prevenir as enfermidades” (CURITIBA, 2008), este programa ainda mantém suas atividades em 2017.

O *Programa Hora da EJA* atendeu em 2012, 112 alunos em 18 espaços alternativos como igrejas e associações de moradores (CURITIBA, 2012b).

No ano de 2010, na gestão de Beto Richa (2009 a 2010) e na continuidade com Luciano Ducci (2010 a 2012)¹³⁸, desenvolveu uma ação voltada aos moradores de rua no Centro de Convivência João Durvalino Borba, o qual atendeu oito pessoas em situação de vulnerabilidade (GAZETA DO POVO, 2011).

¹³⁸ Em 30 de março de 2010, o governador Beto Richa licenciou-se para concorrer ao cargo de governador do Estado, para o qual foi eleito, iniciando o seu governo em 1º de janeiro de 2011.

No ano de 2012, a Fundação de Ação Social (FAS), a partir do programa Alfabetizando com Saúde, iniciou uma turma com moradores em situação de rua, constituída por sete homens e cinco mulheres com idades entre 30 a 70 anos, nesse mesmo ano o programa atendeu 117 educandos em 16 unidades de saúde contando com a ajuda de 24 voluntários (CURITIBA, 2012a, 2012b). Entretanto, Soek (2009, p. 43), na sua dissertação de mestrado defendida em 2009, já havia identificado educandos da EJA que eram moradores de rua, a autora faz menção a este fato, porém não detalha em quais turmas e programas estes sujeitos, naquele momento, estariam envolvidos.

Em 2014, a empresa *MRV Engenharia* em parceria com o SESI inaugurou a “88ª sala de aula do projeto Escola Nota 10” em Curitiba. Segundo a empresa, esta é a “5ª escola do projeto no Paraná, que tem por objetivo alfabetizar os funcionários da construtora”, para atender 38 alunos que, além de estudar no horário do expediente, recebem café da manhã, material didático e o transporte entre as obras. Até 2017, a empresa implantou 170 salas de aulas, em canteiros de obras em 19 estados do país (BLOG da MRV, 2014).

Finalizando, destaca-se uma ação informal de voluntariado¹³⁹, que ocorre desde 2015 por duas alfabetizadoras voluntárias remanescentes da 11ª edição do PPA em Curitiba, no bairro Cajuru. Em sala de aula cedida pela comunidade local, este pesquisador acompanhou, durante seis meses no ano de 2016, as ações desenvolvidas por uma das alfabetizadoras, de forma voluntária e sem nenhum tipo de remuneração, na Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Belém. Essas alfabetizadoras, mesmo com a suspensão do programa oficial, recusaram-se a interromper as suas atividades.

Acerca das políticas da EJA e especificamente da alfabetização de adultos da SME/Curitiba, Isabel Nowacki de Loyola¹⁴⁰ (2017), gerente de Educação de Jovens

¹³⁹ A Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998) define como serviço voluntário as atividades prestadas por pessoas físicas “a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (BRASIL, 1998). Para entender a dinâmica do trabalho voluntariado, consultar: <http://www.arquifln.org.br/uploads/file/arq_4927.pdf>, <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n2/a21.pdf>>, e <http://www.eticaempresarial.com.br/imagens_arquivos/artigos/File/Monografias/artigo_voluntariado_o.%20pdf>.

¹⁴⁰ Isabel Nowacki de Loyola, durante o período de 2013 a 2016 atuou na função de Apoio Pedagógico, elaboração, organização e aplicação do Exame de Equivalência para anos iniciais do ensino fundamental na EJA da SME/Curitiba, concedeu entrevista escrita em 28.06.2017.

e Adultos, desde janeiro de 2017, ao assumir a responsabilidade com relação à EJA e à alfabetização de adultos, afirma que recebeu um relatório das ações que foram desenvolvidas pela gestão anterior: “Sim, a gestora anterior deixou um relatório bem completo, contendo todas as especificidades e informações”. A gestora anterior da Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos (COPEJA) era a professora Maria do Socorro Ferreira de Moraes, funcionária da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná à disposição da SME/Curitiba, que nesta nova gestão da prefeitura, voltou a trabalhar na SEED/PR como Técnica Pedagógica na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, continuando envolvida nas ações do PPA.

Porém, Loyola (2017) salientou que este relatório está disponível somente “para consulta interna”. Todavia, Loyola esclareceu que os objetivos traçados para alfabetização de adultos na gestão anterior foram atingidos. Estes objetivos eram os seguintes:

1. Ampliação do percentual de matrículas destinadas à educação de jovens, adultos e idosos;
2. Criação do Projeto CEREJA – Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos – em cinco unidades, com atendimento nas salas de acolhimento para filhos e netos das estudantes, currículo flexibilizado conforme perfil específico do público, acompanhamento da coordenadoria responsável pela inclusão, envolvimento das famílias e qualificação profissional;
3. Promoção e incentivo para continuidade do Ensino Fundamental por meio do Exame de Equivalência; e
4. Oferta, acompanhamento e certificação do Ensino Fundamental em parceria com o governo federal por meio do Projovem Urbano (LOYOLA, 2017).

Possivelmente, o atingimento do segundo objetivo citado deve-se a uma das primeiras ações referente à alfabetização de adultos realizada pela SME/Curitiba, em 2005, destacamos o “*Projeto Ler é um Direito*”, quando foi encaminhado um formulário aos 117 mil alunos da Rede Municipal de Educação que localizou 2.933 pessoas que não sabiam ler e escrever. Então, estas pessoas foram encaminhadas para programas de alfabetização ou para escolas (R Tribuna, 2007). Este tipo de questionário revelou-se como uma boa estratégia para detectar, localizar e encaminhar analfabetos absolutos aos programas de alfabetização.

Ainda no que se refere a este objetivo, Zanetti (2017) reconhece o esforço da SME/Curitiba no que tange às salas de acolhimento e reforça que o “município de Curitiba fez isso, especialmente [no bairro] do Cajuru, com as salas de acolhimento

no programa PROJOVEM. [Assim] você tem outro movimento para os pais e as mães conseguirem voltar para a escola”.

Os Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos (CEREJA) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba¹⁴¹ correspondem à responsabilidade do poder público municipal e se constituem como:

[...] alternativa para ampliar a estrutura da rede municipal de ensino para a alfabetização de jovens e adultos privados de estudar ou concluir os estudos na idade adequada. As escolas integradas ao projeto oferecem outras ações para diminuir os contratempos que dificultam a participação das pessoas às aulas (CURITIBA, 2014).

Para tanto, as escolas municipais¹⁴² da capital que integram ou irão integrar o projeto tem ou terão em seus espaços os chamados CEREJA, cujas ações incluem: salas de acolhimento, onde são atendidos e cuidados os filhos de quem precisa estudar; atividades esportivas; alimentação dos estudantes; cursos profissionalizantes por meio do *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC); postos descentralizados de serviços para obtenção de documentos; vacinação, com o intuito de fortalecer o vínculo com as Unidades de Saúde; e palestras junto à população em geral, que necessita destes serviços (CURITIBA, 2014).

Este projeto agrega condições para o desenvolvimento das ações voltadas à alfabetização, considerando que esta depende da implementação de políticas públicas intersetoriais que dialoguem com as políticas educativas (GADOTTI, 2008). Segundo Roballo (2014), a meta da secretaria da educação é “a implantação de ao menos uma unidade do Cereja em cada regional da cidade”. Curitiba conta atualmente com 10 Núcleos Regionais de Educação e o projeto CEREJA foi agraciado em 2016 com a Medalha Paulo Freire. Conforme Roballo:

A Medalha Paulo Freire é um reconhecimento importante para um trabalho ao qual temos nos dedicado muito, pois acreditamos que só conseguiremos ampliar realmente a autonomia das pessoas se garantirmos acesso ao

¹⁴¹ Para conhecer ações da EJA da SME/Curitiba consultar: Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos Fase I: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/9632/download9632..pdf>>.

¹⁴² Curitiba já conta com quatro escolas que participam do projeto CEREJA, são elas: Escola Municipal Dona Pompília, Escola Municipal Helena Kolody, ambas no Pinheirinho, Escola Municipal Colombo, no Bairro Novo e a Escola Municipal Enéas Faria, no Cajuru a qual foi pioneira no projeto (CURITIBA, 2015b).

conhecimento e à cultura. A alfabetização é um dos maiores e mais importantes passos para garantia de direitos e cidadania (ROBALLO, 2016).

Desde a sua implantação em 2013 o CEREJA já atendeu 2,9 mil pessoas e, no ano de 2016, atendeu 951 educandos (CURITIBA, 2016b). Para uma cidade que possui em torno de 30 mil analfabetos absolutos, esse número representa menos de 1% do total, dado estatístico preocupante para a superação do analfabetismo absoluto em curto prazo.

A partir destes fatos e indagada sobre a meta de reduzir a zero, em quatro anos, o número residual de 30.000 analfabetos absolutos em Curitiba, na gestão municipal 2013-2016 (conforme matéria online veiculada na página “*Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba*” em 23.01.2013), Loyola (2017) somente comentou que “O levantamento dos dados atuais referentes a esta questão está sendo processado”, contudo confirmou que “mesmo com os dados ainda em processo de definição, esta gestão está comprometida em ofertar acesso a toda população ainda não alfabetizada” (LOYOLA, 2017).

Retomando a questão da meta estipulada em 2013, que ainda não foi atingida, considerando o número residual de analfabetos absolutos em Curitiba, indagou-se sobre as metas e as ações que serão desenvolvidas nesta gestão. Loyola deixou claro que as propostas para a EJA, na atual gestão da SME/Curitiba, têm como princípios:

- Garantia de oferta da modalidade nos três turnos.
- Fortalecimento das ações relativas à educação de jovens e adultos.
- Escrita do caderno pedagógico da educação de jovens e adultos.
- Continuidade do Projeto CEREJA, com as salas de acolhimento e parcerias para oferta de palestras, cursos e momentos culturais.
- Oferta do curso de Língua Portuguesa para estrangeiros, no Projeto Haiti (LOYOLA, 2017).

Para alcançar a efetividade destes princípios junto aos alfabetizandos, Loyola (2017) descreve que: “O processo de alfabetização está vinculado e ocorre, simultaneamente ao letramento, em três eixos: oralidade, leitura e escrita. Prioriza-se a função social da leitura e escrita utilizando diferentes gêneros textuais”, definindo que “o número mínimo para abertura de turma de 1º período, correspondente à alfabetização, é de dez estudantes”. Para isso: “As escolas estão organizadas em núcleos regionais de educação e a Gerência da EJA conta com

profissionais da educação como referência para acompanhamento pedagógico e formação” (LOYOLA, 2017).

Para garantir e manter a qualidade da alfabetização de adultos a SME/Curitiba mantém, ainda: “Acompanhamento pedagógico *in loco* nas escolas e oferta formação para as docentes¹⁴³” (LOYOLA, 2017). Quanto à permanência do alfabetizando em sala de aula, para que o abandono e a evasão escolar não ocorram, propõe: “Qualidade da oferta, estabelecimento de vínculo do docente com o educando, respeito às características e diversidade do público atendido e busca ativa, visando à garantia do acesso e da permanência” (LOYOLA, 2017).

No que diz respeito às metas de superação do analfabetismo em território curitibano, o Plano Municipal de Educação (PME/Curitiba), que estabelece a “superação do analfabetismo” (meta nove) como a primeira diretriz do plano, reserva 39 estratégias com vistas à Educação de Jovens e Adultos entre elas a eliminação do analfabetismo no município (CURITIBA, 2015d). Assim:

Na pauta do plenário da Câmara de Curitiba, o projeto de lei do primeiro Plano Municipal de Educação (PME) reserva 39 estratégias à educação de jovens e adultos. A meta é atingir, até 2025, a erradicação do analfabetismo absoluto (quem não sabe ler e escrever) e a redução em 50% do índice do analfabetismo funcional (pessoa que identifica letras e números, mas não consegue interpretar textos, por exemplo) na população com 15 anos ou mais (CURITIBA, 2015c).

Com a aprovação do PME/Curitiba por meio da Lei 14.681 de 24 de junho de 2015 ficam estabelecidas Metas e Estratégias que tratam do tema em pauta: Educação de Jovens e Adultos – Meta 8, com 8 Estratégias; Educação de Jovens e Adultos – Analfabetismo Absoluto e Funcional – Meta 9, com 19 Estratégias; Educação de Jovens e Adultos – Profissionalização – Meta 10 com 9 Estratégias. Além destas, a Meta 04, que versa sobre Educação Especial, propõe na Estratégia 4.20 “Ofertar o atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos, nos turnos diurno e noturno, para pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória” (4 a 17 anos); a Meta 25, referente à Educação e Direitos Humanos, na Estratégia 25.12 trata de “Garantir a oferta e ampliação da educação integrada para jovens,

¹⁴³ Para conhecer o Plano de Formação Continuada SME 2016 e 2017 acessar: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10185/download10185.pdf>, e <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/7/pdf/00146061.pdf>>.

adultos(as) e idosos(as) priorizando o atendimento aos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social” (CURITIBA, 2015d).

Ao analisar o *Plano de Governo Viva Curitiba*, de Rafael Greca, atual prefeito de Curitiba, propõe apenas “Manter e aprimorar a EJA – Educação de Jovens e Adultos¹⁴⁴”, não fazendo nenhuma menção à alfabetização de adultos. Em contato telefônico com a SME/Curitiba em 27.03.2017, a informação concedida foi de que a COPEJA deixou de existir e, na atual gestão, a EJA passa ter suas atividades coordenadas pela Gerência de Departamento do Ensino Fundamental, perdendo sua autonomia. Isto demonstra, mais uma vez, a descontinuidade das políticas nas mudanças de gestão, que pode mudar a direção dada para as ações e comprometer todo o esforço da equipe anterior.

Indagada se a recente mudança na gestão do governo municipal trouxe alguma alteração ou descontinuidade nas políticas educacionais para a EJA e especificamente, para a alfabetização de adultos, a atual gerente da EJA afirmou que não, e que “todos os projetos e políticas educacionais estão tendo continuidade” (LOYOLA, 2017). Em 11 de agosto de 2017 Loyola informou, por meio de correio eletrônico¹⁴⁵, que neste ano estão sendo atendidos 1.525 estudantes de 15 a 85 anos, distribuídos em 72 turmas, distribuídos em uma escola no período da manhã, uma escola no período da tarde e 55 escolas no período noturno. Ainda com referência aos alfabetizadores, Loyola (2017) afirmou que os mesmos são professores concursados da SME/Curitiba e que a sua formação continuada é realizada por meio de cursos ofertados durante o ano letivo. Finalizou seu depoimento informando que os materiais utilizados pelos alunos são: livro didático; panfletos; cadernos; jogos; material concreto e tecnologia digital entre outros.

Acerca do processo de diálogo entre SME/Curitiba e o governo Federal no que tange ao regime de colaboração, principalmente sobre o financiamento de programas de alfabetização de adultos, Loyola (2017) relatou que: “No presente momento, não há nenhum financiamento específico do governo federal para alfabetização de jovens e adultos”. Sendo assim, preocupa a possibilidade da falta do repasse de recursos federais ou mudança de prioridades no âmbito da gestão municipal possam gerar nova descontinuidade.

¹⁴⁴ Para conhecer o Plano de Governo consultar: <<https://rafaelgreca.com.br/plano-de-governo>>.

¹⁴⁵ Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Gerência da Educação de Jovens e Adultos, recebido por: <aanteninha@seed.pr.gov.br>, em 11.08.2017.

5.5 SITUAÇÃO ATUAL DO PBA E DO PPA

O PBA se constituiu como um programa “de fluxo contínuo, organizado por ciclos e com duração de oito meses. No Plano Plurianual 2016/2019, a meta de alfabetizando por ciclo era de 1,5 milhão” (BRASIL, 2016a). Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, infelizmente, a meta estipulada não está sendo cumprida na atualidade, ao constatar que:

[o] atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo desde 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 estudantes. Em 2014, o número de vagas caiu para 718.961 e, em 2015, com execução em 2016, caiu para 168 mil atendidos. O ciclo atual em execução, iniciado no ano passado, conta com 191 entidades executoras, com 17.445 turmas ativadas; 167.971 alfabetizando, 17.088 alfabetizadores, 2.902 coordenadores e 105 tradutores e intérpretes de Libras (BRASIL, 2016a).

Tal redução pode ser confirmada com a atual diminuição da intenção de demanda do PPA por parte do MEC. Segundo Dudeque (2017), após o MEC disponibilizar a abertura da nova resolução, em 16 de dezembro de 2016, “foi então que nós começamos a retomar todo o trabalho que implica neste programa de alfabetização e nisso a gente fez o nosso PPALFA [Plano Plurianual de Alfabetização] e colocamos uma meta”. A resposta do MEC, em função da meta estabelecida, provocou certo desconforto ao departamento e, conforme a atual coordenadora do Centro Integrado de Educação para Jovens e Adultos (CEJA) de Curitiba:

[...] foi, vou dizer, um pouquinho de desapontamento, porque nós tivemos 40.000 de indicativo de meta, 40.000 alfabetizando, e o MEC – com essa questão orçamentária, que é notória, todo o Brasil passa por essa questão – diminuiu a nossa [meta] para 7.500 alfabetizando. Então, de uma intenção de alfabetizar 40.000, frustradamente, vou organizar todo um trabalho de equipe, não só da SEED, mas dos núcleos de educação, para reorganizar o que nós já tínhamos feito nessa questão do número de alfabetizando em cada município. Isso gerou para nós um desconforto (DUDEQUE, 2017).

Esta redução, segundo Dudeque (2017), atinge o Brasil como um todo e não se restringe ao Paraná, “[...] importante também esclarecer que foi no Brasil inteiro, foi uma política realmente do MEC”. Os estados da região nordeste são os que possuem índices percentuais de analfabetismo mais altos no país, de acordo com o Censo de 2010 “onde se destacam Alagoas, com 24,32%; Piauí, com 22,93%;

Paraíba, com 21,91%; e Maranhão, com 20,88%; [e na estatística por sexo], os homens aparecem com 9,9% do índice e as mulheres com 9,3%” (BRASIL, 2014e).

No que tange à divisão territorial, “[...] a área rural é responsável por 23,18% da população analfabeta do país e a área urbana, por 7,28%” (BRASIL, 2014e). Com referência à faixa etária, a população com 60 anos ou mais apresenta 26,5%; de 50 a 59 anos 13,8%; de 40 a 49 anos 9,9%; de 30 a 39 anos 6,6%; de 25 a 29 anos 4,0%; de 18 a 24 anos 2,6% e a de 15 a 17 anos 2,2% (BRASIL, 2014e), somente as faixas etárias mais jovens estão abaixo de 4%, índice estipulado pela UNESCO para considerar um território livre do analfabetismo.

Outro fato que preocupa é que “A atual gestão [do MEC] identificou falhas no programa como uma taxa média de alfabetização de 50%, além disso, somente 7% dos alfabetizados continuam na EJA” (BRASIL, 2016a). Para um país com 13 milhões de analfabetos absolutos, o atendimento de 167.971 para o ciclo de 2016 é mais do que tímido, uma vez que a meta era de 1,5 milhão. Em 2013, se alfabetizava um milhão por ano e em 2016, somente 0,17%, ou seja, este número de atendimento está muito abaixo do esperado. O próprio MEC informa que, segundo dados divulgados pela PNAD, “atualmente, mais de 12 milhões de pessoas com mais de 15 anos não são alfabetizadas. Esse número representa 8% da população nessa faixa etária” (BRASIL, 2017a). Assim, após o balanço da última década, visualizamos que em 2007 a meta era alfabetizar dois milhões de pessoas e, para o ano de 2017, o número proposto pelo governo federal é de 265 mil pessoas. Ainda que represente 50% a mais em relação a 2016, este número se mostra insignificante para o enfrentamento desta dura realidade, considerando que os índices percentuais de analfabetos absolutos de 2007 para 2017, analisando este contexto, pouco baixaram. Mas, em nota, o MEC sustenta que o programa é prioridade, afirmando que:

[...] o governo em exercício considera a alfabetização uma política pública de educação prioritária e que está discutindo o problema com vários segmentos da sociedade – educadores, gestores, sociedade civil – e avaliando os programas de alfabetização existentes (BRASIL, 2016b).

Em contrapartida, o próprio MEC informa que o PBA não faz parte da grade curricular do ano letivo porque operam em ciclos e, assim, para o ano de 2016, as turmas foram abertas em outubro de 2015 (BRASIL, 2016b). Em resposta ao fechamento do PBA em 2016, a Coordenação Executiva do *Programa Paulo Freire* –

Pernambuco Escolarizado informou por correio eletrônico datado de 27.07.2017¹⁴⁶ que “realmente houve a suspensão do SBA em junho de 2016, impossibilitando o cadastramento dos alfabetizandos – meta apresentada no PPALFA [Plano Plurianual de Alfabetização] ciclo 2015”.

Para o ano de 2017 o MEC desmente as informações de que o PBA não estaria acontecendo. Tal fato pode ser constatado na resposta do mesmo correio eletrônico de 27.07.2017 informando que: “Após a publicação da Resolução nº 09 de 16.12.2016 normalizamos as ações do Programa Paulo Freire - Pernambuco Escolarizado. Já realizamos a seleção dos voluntários através da chamada pública e estamos prosseguindo com as ações, com previsão de início de aulas em 25 de setembro de 2017”.

O MEC informou que o prazo de adesão – aberto em 19 de dezembro de 2016 – foi prorrogado de 20 de fevereiro para 06 de março de 2017 e que para o ciclo de 2017 destinará “R\$ 132 milhões para custear despesas com material didático e pedagógico, formação dos alfabetizadores, alimentação e transporte dos alfabetizandos” (BRASIL, 2017a).

Em julho de 2015, o PPA encerrou suas atividades totalizando 97 turmas (PARANÁ, 2015e), e atendeu 23.863 pessoas até final de novembro de 2014 (PARANÁ, 2014I), conforme já informado anteriormente por Márcia Leonora Dudeque, em entrevista concedida em 29.08.2017. O Paraná retomou as ações do PPA a partir de setembro de 2017 e, devido à diminuição da demanda de oferta do programa, foi necessário:

[refazer] um trabalho de reconhecimento do que foi conseguido nas edições anteriores de alfabetização e o que estava faltando, ainda quais eram os municípios com maior índice de pessoas não alfabetizadas, com 15 anos ou mais, sempre esse recorte, e os grupos minoritários entraram fortemente neste controle nosso – controle no sentido de como nós vamos redividir essa meta. Então, o que nós estamos favorecendo hoje: zona rural; pessoas não alfabetizadas no sistema prisional; ciganos; os migrantes, que é um grupo que vem forte para o Paraná, [que] são adultos, muitos não falam a língua, nós estamos priorizando também; e uma parceria com o Conselho do Idoso – eu participo do Conselho do Idoso, sou conselheira. Então, eles estão organizando turmas só de idosos, é uma experiência bem bacana, um desafio (DUDEQUE, 2017).

Mesmo que haja pessoas alfabetizadas na última edição do PPA, o Estado deixou de ofertar alfabetização de adultos há dois anos. A SEED/PR alegou falta de

¹⁴⁶ Coordenação Estadual PPF, recebido por <aanteninha@hotmail.com>., em 27.07.2017.

Resoluções do MEC, falta de tempo hábil para preparar o edital e o não repasse de recursos federais para o Estado. Entretanto, os comunicados do MEC, de 2016 e 2017, levam a crer que o PBA estaria acontecendo normalmente em todos os Estados brasileiros nesses últimos dois anos, o que não procede totalmente, no caso do Paraná, segundo as informações da SEED/PR.

Nesta nova perspectiva de retomada do PPA para 2017, segundo contato com a SEED/PR em 29.08.2017, foi informado que, para edição do ano 2017, serão inscritos somente 144 alfabetizandos na cidade de Curitiba, distribuídos em 10 turmas, número muito inferior ao residual de analfabetos absolutos que se encontra na capital. Tal número foi definido pela SEED/PR em função da redução da demanda de 40.000 analfabetos absolutos para 7.500, pelo MEC. Assim, segundo Dudeque, haverá necessidade:

[...] de se ajustar. Até porque, quando a gente inserir as turmas no Sistema Brasil Alfabetizado, onde a gente vai fazer o cadastro dos alfabetizandos, alfabetizadores e coordenadores de turma? Só vai ser permitido 7.500 alfabetizandos. Mesmo que eu tenha mais, o sistema não vai permitir. Vai ter um corte (DUDEQUE, 2017).

Observando a mesma situação em outra cidade paranaense, encontra-se a informação da Câmara Municipal de Londrina, de que a cidade registrou um número de 23,1 mil analfabetos absolutos, conforme dado divulgado pela Folha de Londrina em matéria datada de 23 de março de 2017, fato preocupante, uma vez que o Censo de 2010 registrava um número de 18 mil pessoas que não sabiam ler e escrever, ou seja, houve um aumento na casa de cinco mil pessoas (LONDRINA, 2017a). Na data de 24 de março, do mesmo ano, foi realizada uma Audiência Pública para discutir o analfabetismo em Londrina, pois a projeção do percentual registrado no ano de 2016 voltou aos mesmos índices do Censo de 2000, terminando com um compromisso junto a Secretaria Municipal de Educação “de iniciar um grande movimento para atrair a população não alfabetizada às instituições que oferecem o sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (LONDRINA, 2017b).

Ainda que o aumento do número de analfabetos absolutos na cidade de Londrina seja tomado como exemplo, não podemos afirmar que a causa desse aumento decorra totalmente da descontinuidade na política federal. Também deve

ser analisada a possibilidade de que esteja ou não relacionado com a omissão de uma secretaria estadual ou municipal.

Segundo relatório da CELEPAR/SEED/PR sobre a situação final do atendimento do PPA, para a edição iniciada em 2014, na cidade de Londrina foi encaminhado 79 egressos do programa para a EJA Fase I, em contrapartida permaneceram 52 alfabetizandos para uma nova edição, houve 15 evadidos, 16 desistentes e 23 alfabetizandos estiveram impossibilitados de frequentar a EJA, totalizando 185 pessoas beneficiadas pelo programa (PARANÁ, 2016a). Para uma cidade que informou um número de 23 mil analfabetos absolutos no ano de 2017, o atendimento da SEED/PR no município parece um tanto tímido, uma vez que beneficiados não significa alfabetizados, ou seja, “dá a entender que os sujeitos foram atendidos pelo programa e não necessariamente podem ser considerados alfabetizados” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 110).

Dos 32 núcleos regionais do Paraná, somente cinco núcleos encaminharam um número maior de alfabetizandos para a EJA Fase I, restando menor número de alfabetizandos na 11ª edição do PPA, ainda que seja uma condição subjetiva do alfabetizando em se autodeclarar alfabetizado. No município de Santo Antonio da Platina (NRE/Jacarezinho) de um total de 143 alfabetizandos que participaram da 11ª edição foram encaminhados 140 alfabetizandos para a EJA Fase I, o programa não registrou nenhuma evasão e somente 03 educandos foram considerados desistentes, situação esta que a SEED/PR considera que o educando voltará ao programa quando da oferta de uma nova edição. Já o núcleo de União da Vitória, contou com 1.364 alfabetizandos, sendo que 1.039 permaneceram para uma nova edição, encaminhando menos de 5% para a Fase I, ou seja, somente 46 alfabetizandos, e contou com 39 evadidos, 173 desistentes e 67 alfabetizandos impossibilitados de permanecer no programa (PARANÁ, 2016a). Ocorrem extremos, por exemplo, alguns núcleos conseguem encaminhar um número maior de alfabetizados para a Fase I enquanto a maioria não tem o mesmo sucesso.

O encaminhamento para a continuidade dos estudos dos egressos do PPA tem se mostrado ineficiente, uma vez que apresenta dificuldade de diálogo entre os entes federados, que se traduz nos números pouco significativos dos egressos encaminhados para a Fase I, conforme a situação final de 2014 da 11ª Edição do PPA, fornecida pela CELEPAR/PR conforme o quadro 26:

QUADRO 26 – SITUAÇÃO FINAL DO PPA EM 2014 POR NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Núcleo Regional de Educação	Encaminha- dos EJA Fase I	Permaneceram nas turmas de alfabetização	Evasão	Desis- tência	Alfabetizando Impossibilitados de continuar na EJA	Total
Apucarana	92	301	44	154	48	639
Área Metropolitana Norte	55	347	06	32	54	494
Área Metropolitana Sul	06	41	01	00	370	421
Assis Chateaubriand	68	167	28	100	01	364
Campo Mourão	156	274	23	47	28	528
Cascavel	335	578	63	117	64	1157
Cianorte	79	301	28	91	39	538
Cornélio Procopio	481	631	38	72	39	1261
Curitiba	45	04	01	23	31	104
Dois Vizinhos	79	71	07	65	20	242
Foz do Iguaçu	57	284	23	143	43	550
Francisco Beltrão	234	269	44	174	131	852
Goioerê	86	198	19	46	34	383
Guarapuava	36	477	19	183	168	883
Ibaiti	121	290	12	127	98	648
Irati	36	241	05	18	01	301
Ivaiporã	292	1603	53	120	54	2122
Jacarezinho	575	01	03	154	01	734
Laranjeiras do Sul	270	336	49	129	215	1114
Loanda	150	99	14	22	15	300
Londrina	171	374	35	136	47	912
Maringá	134	305	26	67	01	554
Paranaguá	115	195	03	35	13	361
Paranavaí	289	632	10	162	52	1462
Pato Branco	205	399	56	109	248	1017
Pitanga	98	327	02	22	00	449
Ponta Grossa	258	142	19	80	149	648
Telêmaco Borba	101	147	18	210	212	688
Toledo	459	617	46	98	243	1466
Umuarama	263	284	190	123	31	1039
União da Vitória	46	1039	39	173	67	1364
Wenceslau Braz	23	138	12	10	59	243

FONTE: CELEPAR/PR em 25.05.2016 (PARANÁ, 2016a).

Segundo resultados do PPA fornecidos pela CELEPAR/PR em 25.05.2016 (PARANÁ, 2016a), para a situação final do ano de 2014 participaram 23.838 analfabetos absolutos, dos quais 5.415 foram encaminhados para a EJA Fase I e 11.109 permaneceram nas turmas, porém para a 12ª edição o MEC liberou somente 7.500 matrículas, ou seja, um número considerável de analfabetos absolutos que queira participar do programa, não poderá ser atendido no PPA.

Os evadidos do PPA somaram 936 alfabetizando e os desistentes contabilizaram 3.042 (PARANÁ, 2016a). Para Zanetti (2017), a questão da

desistência não se caracteriza como abandono definitivo do programa, se apresenta como uma ausência temporária que se configura como uma “[...] característica própria do adulto. Esse adulto tem que acomodar as relações de família, as relações de trabalho, de saúde e de escola”.

O município de Foz do Iguaçu (NRE/Foz do Iguaçu) apresentou um índice de desistência de 143 educandos. A cidade de Andirá (NRE/Jacarezinho) registrou 114 alfabetizando como desistentes, porém das 173 pessoas que se mantiveram no programa, 172 foram encaminhadas para a EJA Fase I, permanecendo somente 01 para a próxima edição do PPA, não contabilizando evadidos, desistentes e impossibilitados (PARANÁ, 2016a), ainda assim a cidade registrava uma taxa de 10,11% de analfabetos absolutos para o ano de 2010 (PARANÁ, 2014j); cabe ainda ressaltar que o NRE de Jacarezinho tinha 734 participantes no programa, dos quais 575 foram encaminhados para a EJA Fase I, o que significa um percentual positivo de 78,5%.

Ao tratar dos evadidos, a cidade de Umuarama (NRE/Umuarama) registrou 116 alfabetizando num universo de 306 participantes do PPA (PARANÁ, 2016a).

Estiveram impossibilitados de permanecer na EJA 2.576 alfabetizando. Caso emblemático foi o do NRE da Área Metropolitana Sul de Curitiba que contabilizou 370 pessoas nessa situação para um universo de 421 inscritos no PPA, porém só temos dados estatísticos quantitativos, os quais não revelam os reais motivos que levaram os alfabetizando a tal situação, em contato com o NRE em 01.03.2018 foi informado que a pessoa impossibilitada para o PPA é aquele alfabetizando que já frequentou mais de dois anos, o equivalente a duas edições do programa e impossibilitado para a EJA é aquele aluno que não deseja mais continuar seus estudos.

Entre os municípios que também revelam dados preocupantes está Coronel Domingos Soares (NRE/Pato Branco) com 101 educandos nessa situação para um total de 186 participantes do PPA e Ortigueira (NRE/Telêmaco Borba) com 119 educandos para um total de 226 pessoas inscritas no ano de 2014 (PARANÁ, 2016a). Segundo o IPARDES, no ano de 2010, estes municípios registravam taxas percentuais de analfabetismo de 10,02% (204ª maior taxa de analfabetismo) e 18,33% (5ª maior taxa de analfabetismo), respectivamente, no Paraná (PARANÁ, 2014j). São percentuais bem acima dos 4% estipulados para serem considerados territórios livres do analfabetismo. Ortigueira (NRE/Telêmaco Borba) teve 18

evadidos, 210 desistentes e 212 impossibilitados de frequentar a EJA, totalizando 440 educandos para um total de 668 inscritos, ou seja, quase 60% dos participantes não permaneceram até o final do programa, que é de curta duração – oito meses (PARANÁ, 2016a).

O quadro 27 revela os três melhores e os três piores municípios, quanto às taxas de analfabetismo absoluto em território paranaense.

QUADRO 27 – TAXA DE ANALFABETISMO ADULTO – SEIS MELHORES E SEIS PIORES TAXAS ENTRE OS MUNICÍPIOS PARANAENSES

Cidade	Maior taxa de analfabetismo	Menor taxa de analfabetismo	% Censo 2010	Nº analfabetos absolutos Censo 2010	Encaminhados em 2014 para EJA Fase I para cursar em 2015	Total do PPA em 2014
Quatro Pontes	-	1ª	1,24%	38	05	10
Bom Sucesso do Sul	-	2ª	1,86%	49	00	00
Curitiba	-	3ª	2,13%	29.839	45	104
Corumbataí do Sul	3ª	-	19,22%	599	25	59
Itaúna do Sul	2ª	-	19,28%	523	35	52
Rosário do Ivaí	1ª	-	19,53%	838	56	107

FONTE: IPARDES, SEED/PR. (PARANÁ, 2014j, 2015a, 2016a).

No que diz respeito às melhores taxas de analfabetismo de adultos na capital do Estado, já nos reportamos a sua análise no subitem 5.4, e o município de Quatro Pontes no subitem 4.3.2 do capítulo 4. A cidade de Bom Sucesso do Sul atendeu no ano de 2012 somente 42 pessoas, uma permaneceu no programa, uma foi considerada desistente e 40 estiveram impossibilitadas de participar do PPA, para os anos de 2013 e 2014 o programa não atendeu nenhum alfabetizando (PARANÁ, 2016a).

Em relação às piores taxas de analfabetismo de adultos, o município de Corumbataí do Sul atendeu entre os anos de 2010 a 2014, somente 200 pessoas o que equivale a quase 34% das pessoas que necessitam de alfabetização fora da idade adequada. Entre 2012 e 2014 no município de Itaúna do Sul dos 174 alfabetizando o PPA encaminhou 86 egressos do programa para a EJA Fase I, e o município de Rosário do Ivaí encaminhou 96 para um total de 217 participantes no mesmo período (PARANÁ, 2016a, 2016b).

Apresenta-se também a cidade de Maringá, que possui índice de 3,3% e 9.508 analfabetos absolutos, sendo a 393ª maior taxa do estado, no Censo de 2010

(PARANÁ, 2014j, 2015a). Em resposta por meio de correio eletrônico¹⁴⁷ datado de 28.07.2017, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá informou que “tem organizado a Alfabetização na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos de acordo com as orientações e instruções da Secretaria de Estado da Educação – SEED / PR” e que para o ano de 2017 “constam matriculados 450 alunos no Ensino Fundamental – Fase I, distribuídos em 17 Escolas Municipais, com funcionamento nos 3 turnos (manhã, tarde, noite)”. A 11ª edição do PPA encaminhou para a SME/Maringá 34 egressos do programa, entre julho de 2015 e novembro de 2017 o PPA não teve turmas de alfabetização. Desta forma, a SME/Maringá se encarregou de localizar e inscrever, a maioria, dos analfabetos absolutos e, assim zerar ou minimizar os índices em território maringaense.

O quadro 28 traz um panorama dos envolvidos no PPA nos anos de 2010 a 2014.

QUADRO 28 – ENVOLVIDOS NO PPA – 2010 A 2014

Ano	Alfabetizandos	Alfabetizadores	Coordenadores	Turmas	Nº de Chamamento
2010	60.252	5.156	1.579	5.885	05
2011	35.537	3.358	890	3.690	04
2012	29.034	2.970	639	3.152	03
2013	27.938	2.341	620	2.580	08
2014	23.838	2.197	646	2.257	08

FONTE: CELEPAR/PR. (Paraná 2016b).

O primeiro dos oito chamamentos do PPA para o ano de 2014 – 11ª Edição ocorreu em 01.04.2014 e o último em 03.11.2014, as últimas turmas na cidade de Curitiba finalizaram suas atividades em 31.05.2015 e as do Estado em 30.06.2015, assim como o início das turmas de alfabetização de adultos da 12ª Edição está previsto para 06.11.2017, após um intervalo praticamente de 02 anos e seis meses. Resta saber se, neste período, os alfabetizandos que permaneceram nas turmas da última edição e deveriam ser inscritos em uma nova edição do PPA, juntamente com os desistentes e novos alfabetizandos procuraram ou não a Secretaria Municipal de Educação do seu município para participar do processo de alfabetização dentro da EJA Fase I ou outro programa ofertado pela sociedade civil. No último caso, poderão voltar à condição de analfabetos absolutos, uma vez que é um intervalo de tempo

¹⁴⁷ SEDUC – Gerência de Ensino de Jovens e Adultos, recebido por <aanteninha@hotmail.com>., em 28.07.2017.

consideravelmente longo para um sujeito que necessita aprender e praticar a leitura e a escrita.

Caberá estudar a responsabilidade das instâncias federadas, no que se refere à avaliação dos resultados das ações realizadas e ao monitoramento do número de analfabetos absolutos em cada estado e município. Rigon (2017) argumentou que, na sua gestão do PPA (2012/2013), quando se verificava este problema, eram realizadas reuniões e ativada a formação para os Coordenadores da EJA nos 32 NREs responsáveis pelo PPA de cada município e proposta a abertura de editais para novas turmas – medida que, neste momento, deparou-se com o obstáculo criado pela descontinuidade da política nacional, na atual conjuntura.

Então, para refletir sobre o problema verificado em Londrina, citamos os exemplos de Apucarana, situada no norte pioneiro e de Guaraqueçaba, no litoral do estado, que foram selecionadas pelo MEC entre as 10 melhores experiências nacionais para concorrer à *Medalha Paulo Freire*, no ano de 2017.

Sobre as ações desenvolvidas pelo município de Apucarana, a secretária municipal de Educação, Marli Fernandes declarou:

Queremos reduzir para menos de 4% o índice de pessoas que não sabem ler nem escrever e, conseqüentemente, obter o selo de cidade alfabetizada. Para isso, nós mantemos parcerias com o Sesc e com as Secretarias Municipais da Mulher e da Assistência Social, que nos ajudam a identificar o público-alvo, cedem espaço para novas turmas e oferecem cursos complementares ao currículo dos nossos alunos (FERNANDES, 2017).

No caso de Paranaguá, o projeto do campus do Instituto Federal do Paraná, coordenado pelo professor Roberto Martins na cidade de Guaraqueçaba, intitulado “*Gestão de Territórios Tradicionais de Pescadores e Pescadoras Artesanais*”, é uma das experiências que gerou a indicação ao referido prêmio. Farias coordenadora do Fórum Paranaense de Educação de Jovens e Adultos da Região de Londrina, afirma que o acesso à escola é de responsabilidade do Estado, pois:

O adulto difere da criança no acesso à escola. No caso dele o movimento de matrícula é inverso, o Estado é que deve se responsabilizar. E são inúmeras as razões para jovens e adultos não frequentarem a escola – que passam pelas condições de saúde, de trabalho, familiares, de machismo, de preconceito, por situações de fracasso, da organização do sistema de ensino, pelas dificuldades de transporte, entre outras (FARIAS, 2017).

O exemplo das cidades de Londrina, Apucarana e Guaraqueçaba retratam algumas das contradições decorrentes das medidas que são tomadas para enfrentar o analfabetismo absoluto no Estado do Paraná. Ainda que manifeste o *desejo* de que o Paraná já fosse considerado um território livre do analfabetismo, Dudeque (2017), não é otimista em relação ao problema nacional:

Não conseguimos avançar nesse sentido, nenhum estado brasileiro é livre [totalmente] de analfabetismo. O Sul tem índices menores de pessoas não alfabetizadas, comparando ao nordeste, ao norte – eles têm dois dígitos de pessoas não alfabetizadas. Isso é uma diferença muito grande! (DUDEQUE, 2017).

Diante da atual situação, para Dudeque, a solução está no envolvimento da sociedade civil organizada, somada à ação do Estado:

O fato de termos 13 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas é uma situação que representa [...], não vou dizer dívida, [mas] uma situação que é de todos, é do poder máximo, mas é de toda a população (DUDEQUE, 2017).

Nesta perspectiva, ao longo das últimas décadas, além das ações do PPA, têm sido desenvolvidas políticas educativas em Curitiba, interligadas aos demais setores da sociedade por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME/Curitiba), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do Sindicato das Escolas Particulares do Paraná (SINEPE/PR-CURITIBA) e do Centro Espírita Fé Amor e Caridade (CEFAC), entre outros setores da sociedade civil organizada, ligados direta ou indiretamente à educação, bem como ações voluntárias informais.

Assim sendo, a atual gestão da SEED/PR minimiza a responsabilidade do Estado transferindo parte da tarefa da alfabetização de adultos para a sociedade, como se pode verificar em algumas ações educativas realizadas na capital do estado do Paraná.

Para finalizar a análise das ações do PBA e do PPA, pode-se constatar que as relações entre os governos que se sucedem e as diversas instâncias do sistema federativo refletem um processo histórico de continuidade e descontinuidade que tem impedido a superação do analfabetismo no Brasil. Com a intenção de divulgar e manter o foco das políticas de alfabetização, Amaral criou estratégias para

[...] dar visibilidade a uma perspectiva que não era presente na história da EJA, que era de se aproximar da perspectiva de superação do

analfabetismo. Então, ter colocado isso na pauta do Estado foi extremamente importante, porque o que a gente observava [é que] essa expressão erradicação, superação, sempre esteve nos documentos, relatórios e nos planos de governo. Mas, isso nunca foi concretizado (AMARAL, 2017).

Tais estratégias foram sendo criada à medida que os envolvidos no DEDI/SEED/PR sentiram necessidade de não deixar o programa se esvaziar. Desta maneira, a coordenação “fez alguns laboratórios [e] foi experimentando dentro dos limites que nós tínhamos na relação interna na SEED/PR uma vez que a EJA não estava conosco” (AMARAL, 2017).

A produção de livros foi uma estratégia criada dentro do DEDI/SEED/PR para superar outras dificuldades, principalmente pelo distanciamento entre alfabetização de adultos e a EJA, uma vez que “nós não tínhamos contato direto com a política de EJA Fase I, que se dava por outro departamento” (AMARAL, 2017). Então, outros mecanismos foram criados e Amaral relata que:

[...] uma estratégia que, no período, eu acho que nós tivemos êxito foi a garantia da permanência da leitura, da produção de livro didático público. Então, a gente começou a fazer intensamente, já desde o início, a produção de livros. Nós também nunca tínhamos produzido livro, tivemos que descobrir quais procedimentos, como era isso. E a gente produziu vários livros. Então, essa é uma ação que produzimos com recursos federais, a gente recebeu muito recurso para isso [...] (2017).

Ainda que fossem produzidos vários livros neste período, Amaral ressalta a dificuldade e a impossibilidade da impressão de outras obras, fato ocorrido quando houve mudança de gestão, ou seja,

[...] Qual foi a dificuldade no atingimento desse objetivo que é de condições para a continuidade da leitura e da escrita? É a de que muitos livros que nós produzimos e editamos, não foram impressos, porque não deu tempo de imprimir por conta das questões internas [e] burocráticas e por conta do tempo que se levava para isso. A gente conseguiu recurso, conseguiu finalizar as obras... Eu acho que a gente ficou com pelo menos cinco livros prontos, editados e com ISBN, mas não impressos, porque a gestão mudou. E a outra gestão não quis imprimir, devolveu recursos para o Governo Federal, que era recurso do Programa Brasil Alfabetizado (AMARAL, 2017).

Desta forma, no que se refere às ações do PPA, conforme Amaral (2017) a equipe que estava no DEDI/SEED/PR (2006 a 2010) desenvolveu uma série de ações com a intenção de “mobilizar e abrir turmas, garantir formação, produzir livros, garantir o registro, fazer círculo de leitura”. Neste sentido, “organizou um programa

de televisão [...] que a equipe conduzia” e, foi então que surgiu a ideia de um museu, pois, conforme afirma Amaral, “também porque a gente já tinha naquele momento um conjunto de imagens, de relatos, educandos que iam para a televisão, tudo isso estava guardado e era fundamental ter um espaço”. O conceito era de um “museu interativo”, que tinha como referência o *Museu da Língua Portuguesa*¹⁴⁸: “você apertava o município no mapa e aparecia o relato de uma educanda, de um educador” finaliza Amaral (2017).

Então, a SEED/PR por meio do PPA propôs uma ação denominada “*Memórias de Alfabetização*”, enquanto espaços de memória da alfabetização de adultos, nas cidades onde o analfabetismo foi superado como “uma forma de deixar isso marcado na história” (AMARAL, 2017), considerando que o projeto “vinha provocando a mudança na história de vida de muita gente e, de alguma forma, alterando um pouco da realidade da EJA nos municípios” (AMARAL, 2017).

Para tanto a coordenação elaborou “[...] uma proposta e apresentou para esses municípios que já estavam mobilizados para superação de analfabetismo de realizar uma experiência de registro” (AMARAL, 2017). Para orientar a ação, foram realizadas oficinas com os gestores e secretários municipais em Curitiba, com uma equipe de pessoas que “já vinham trabalhando nas universidades estaduais, federal com a ideia de memória” (AMARAL, 2017). Também foi realizado um mapeamento dos museus do Paraná, com a intenção de adequar “um espaço dentro desses museus pra inserir a experiência do Paraná Alfabetizado, [...] construímos a ideia de um Museu Paranaense da Alfabetização” (AMARAL, 2017).

Na cidade de Curitiba foi elaborado um projeto denominado *Museu de Alfabetização do Paraná*, mas este projeto acabou não sendo implementado¹⁴⁹. O que ocorreu é que essa ideia foi inviabilizada porque o governador Requião, apesar de gostar da ideia, estava em fim de mandato (AMARAL, 2017). Entretanto, ainda que a secretaria não tivesse conseguido montar tais espaços de memória, alguns municípios o fizeram. O coordenador desta gestão recorda de São Jorge D’Oeste,

¹⁴⁸ O museu se configura como um espaço interativo, localizado na cidade de São Paulo foi inaugurado em 21 de março de 2006, para conhecer as ações do museu, acessar: <<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br>>.

¹⁴⁹ Para saber um pouco mais do projeto acessar o resumo estendido de Maria José de Melo Prado, intitulado “*A construção da memória da alfabetização no Paraná*” em: <<http://web.unifil.br/eventos/simposio/pdf/resumo-estendido.pdf>>; e o artigo de Leandro Henrique Magalhães e Patrícia Martins Castelo Branco, intitulado “*A construção da memória da alfabetização no Paraná*” em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao4/Artigo4.pdf>.

na região de Dois Vizinhos, no sudoeste, que criou um museu: “Nós fomos lá, houve cerimônia, espaço bonito. Eles elaboraram um livro” (AMARAL, 2017).

Ainda sobre a ideia de registro dessa memória Amaral (2017) informou que, em 2010, conseguiram reunir na SEED/PR vários livros organizados pelos municípios, por meio de “uma ação mobilizadora para construir uma amostra de registros, objetos de alfabetização”. Neste momento, estava ocorrendo o processo de eleições estaduais para governador no Estado, e “[...] infelizmente, quando saiu o resultado da eleição, percebeu-se que não haveria continuidade” (Amaral, 2017). Contudo, esse material foi deslocado para o Centro de Documentação e Pesquisa História (CDPH) da UEL, onde estão “esperando algum tipo de investimento” (Amaral, 2017). De acordo com o ex-coordenador:

Nós temos um protótipo de museu ambulante, os registros estão guardados, parte é claro, é só uma amostra. Tem caderno de educando, caderno do educador, tem livros produzidos, tem cartazes, tem várias coisas. A gente tentou fazer uma experiência, mas faltou tempo [...] (AMARAL, 2017).

Em 2013, a SEED/PR criou o Museu da Escola Paranaense, com o “propósito conceitual e pedagógico resgatar e preservar a história e a memória das escolas do Estado” (PARANÁ, 2017b); e, em 2016, surgiu um projeto de formação de Centros de Memória Escola. Tais iniciativas poderiam organizar o material produzido pelo PPA, para esse museu foi organizada uma equipe, para atuar nas comemorações dos 70 anos da SEED/PR, em 2017. Entretanto, Rigon (2017) afirmou que: “Esse projeto, enquanto museu, não foi efetivado”, ainda que, durante a sua gestão, “houve, sim, mostra dos trabalhos das turmas de todo o Programa do Paraná”. Fato constatado por meio de notícia no Portal Educacional da SEED/PR, que relata um evento em 2012, durante 10 dias, promovido pelo NRE de Toledo que: “[...] serviu para divulgar o trabalho realizado pelo programa e valorizar os profissionais que trabalham na alfabetização [...] Foram realizadas mostras de artesanatos, cartazes, murais de fotos, e trabalhos dos alfabetizandos” (PARANÁ, 2012e).

No que concerne aos programas educativos em âmbito estadual, Souza (2002) referiu-se à descontinuidade de ações da SEED/PR quando, na troca de governo ocorre simultaneamente a troca dos funcionários, de todos os níveis, nos departamentos e secretarias, quando ocorre ausência ou demora do repasse de verbas. Neste caso, Souza trata do fluxo de ações, que podem ser contínuas e descontínuas. No que diz respeito às ações contínuas, a autora atribui à boa

vontade dos funcionários em desenvolver projetos (2002, p. 217), ainda que estejam sob o comando do Estado e sujeitos à burocracia que emperra a máquina administrativa.

Infelizmente, acima dos *desejos* dos gestores, os investimentos do Estado têm priorizado os interesses econômicos. Como já alertava Gramsci “a política é uma paixão. A pátria é uma paixão” (1978, p. 36), mas que só existe na aparência, pois a “[...] vida dos povos, no curso dos séculos, é explicada pelo jogo cambiante e sempre renovado de causas de ordem material. A economia é tudo” (GRAMSCI, 2000, p. 51).

CONCLUSÃO

A escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder. Não mudamos a história sem conhecimentos, mas temos que educar o conhecimento para que possamos interferir no mercado como sujeitos, não como objeto. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque, a pobreza política produz pobreza econômica.

GADOTTI, 1997, p. 5.

Para colocar o conhecimento nas mãos dos sujeitos, que se encontram excluídos da maioria dos bens sociais, a alfabetização é o primeiro passo, de importância indiscutível e fundamental, que o Brasil não tem conseguido ultrapassar. Entre esses sujeitos, o maior número de analfabetos absolutos é constituído por pessoas com 60 anos ou mais, que representam 26,50% no Brasil e 18,20% no Paraná, em 2013 (BRASIL, 2014e; PARANÁ, 2015b). Curitiba, a capital do Paraná, apresentou 15.226 pessoas com mais de 60 anos que não sabem ler e escrever em 2010 conforme dados fornecidos pela SME/Curitiba. Estas pessoas poderão jamais se alfabetizar ou continuar seus estudos, se políticas de implementação e de continuidade dos estudos não se tornarem ações permanentes do Estado.

O país lançou em 2012 o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* como política pública de alfabetização, porém, no atual contexto de exclusão social e econômica, muitas crianças correm o risco de, mais cedo ou mais tarde, precisarem dividir a jornada escolar com uma jornada de trabalho, seguindo a mesma trajetória dos seus pais e, finalizando, com a escolha entre estudar e trabalhar. O que ocorre é que esta proposta de universalização da Educação Básica – segundo o modelo neoliberal, cuja visão mercadológica se expressa por meio da “*relação custo-benefício*” – traduz-se em uma política focalizada na faixa etária correspondente à “*idade certa*”, um conceito que exclui aquelas pessoas que não se encaixam no padrão estabelecido.

As pesquisas da PNAD (2014), nas últimas décadas, revelam que em curto prazo, o Brasil não caminha para a superação do analfabetismo. Assim, o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever com mais de 15 anos, classificadas como analfabetos absolutos, têm permanecido nos dados oficiais que compõe tabelas, gráficos e quadros estatísticos. Haddad e Siqueira indicam que houve entre 2008 a 2015 um atendimento de 8,4 milhões de analfabetos e a redução foi

aproximadamente de 2 milhões, conforme os dados sistematizados pelo SBA, revelando que entre a quantidade de matrículas e o resultado alcançado existe uma grande distorção (2015, p. 103). Mesmo em menor número, com o passar do tempo, a faixa etária abaixo dos 15 anos logo estará engrossando esses dados se nada for feito. Segundo o MEC, “A média nacional de crianças brasileiras não alfabetizadas aos oito anos é de 15,2% [...]” (BRASIL, 2014j). De modo geral, os dados da PNAD de 2014, para a última década, demonstram que houve:

[...] ampliação da escolaridade dos jovens brasileiros, mas também reiteram a necessidade de maior atenção junto aos segmentos populacionais de maior idade. Mesmo em relação aos jovens, existem desigualdades que deverão ser reduzidas, sob o risco de não serem alcançadas as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015c, p. 25).

A PNAD realizada no ano de 2014 reconhece tal situação e alerta que

Tampouco é crível [que o país] alcance da meta de erradicação do analfabetismo até o fim da vigência do PNE 2014-2024 [...] quando se tem em conta que é justamente essa população analfabeta a que reúne as menores probabilidades de inserção, permanência e sucesso nos programas de alfabetização de jovens e adultos (BRASIL, 2015c, p. 24).

Diante de tal evidência, existem dificuldades a serem superadas. Além da inserção, permanência e sucesso dos alfabetizandos em programas de alfabetização de adultos, há que se registrar, que em determinados períodos, ocorrem interrupções e atrasos na oferta desses programas pelos entes federados. A justificativa é a burocracia estabelecida, a demora da publicação dos editais do MEC que autorizam a abertura dos editais regionais, a liberação dos recursos financeiros, etc.

Neste caso, a “*não ação*” da política é uma ação política, ou seja, não efetivar a continuidade da política pública, significa colocar uma trava no processo que gera insegurança, instabilidade e impossibilita o investimento em uma política estável e num quadro de profissionais permanentes.

Portanto, além de um problema pedagógico, o analfabetismo absoluto se configura como um problema social (FERRARO, 2004), que ao transcender as disparidades entre as regiões brasileiras, se mostra perversamente desigual, revelando que existe no país não somente dois *Brasis*, como enuncia a música de Seu Jorge, mas sim, muitos *Brasis*, uma vez que:

Além de a taxa média [de alfabetização] se situar muito aquém das metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, deve-se ter em conta que aquela ainda encobre desigualdades pronunciadas, a começar pela dimensão regional. Por exemplo, na região Sul, onde foi registrada a maior taxa (95,6%), já se atingiu padrão comparável ao de Portugal (IDH 2014), mas, no Nordeste, com taxa de apenas 83,4%, tem-se um nível de alfabetização semelhante ao dos países mais pobres da América Central (BRASIL, 2015c, p. 24).

Assim, a distância entre o dito e o realizado se configura na perpetuação do distanciamento entre as classes sociais, as relações de gênero, os grupos étnicos, os possuidores e não possuidores do capital cultural e econômico, os que vivem na cidade e os que vivem no campo, os que moram no centro e os que habitam a periferia das cidades, os que trabalham com carteira de trabalho assinada e os que se encontram no mercado informal de trabalho e, principalmente, para aqueles que nunca ou pouco estiveram sentados num banco escolar.

Se a EJA, que se constitui como uma modalidade de educação formal, não consegue dar conta da população fora da idade escolar instituída, muito menos um programa instável e isolado de alfabetização de adultos que, ainda que faça parte das políticas centrais e que conste do discurso oficial, não se apresenta como prioridade do Estado e de seus entes, porque os programas são de curta duração (08 meses) e a alfabetização de adultos se constitui num programa paralelo e não inserido como parte da EJA.

Na prática, revela-se uma aparente imobilidade e descaso que conduz a ações paliativas, no aguardo da solução da universalização da educação “*na idade certa*”. Assim sendo, espera-se não haver mais jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo absoluto em um futuro próximo, ou com a morte dos velhinhos e das velhinhas que não conseguiram aprender a ler e a escrever – máxima defendida nos anos 1970 por Darcy Ribeiro em palestra na abertura da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC) de 1977, em São Paulo (In: Romão, 2007, p. 42).

Tendo em vista tais fatos, o Estado Nacional cria programas paliativos, pontuais e facultativos, não tão diferentes das políticas compensatórias, presentes ao longo da história da educação brasileira. O Estado centraliza a indução do programa, faz da oferta dos recursos financeiros de aporte inicial para o programa e descentraliza a execução para os entes federados. Todo esse processo se configura como um ‘*grande bolo*’ que é dividido em inúmeras fatias desproporcionais entre

aqueles que terão que dar conta da execução do programa. O Estado não deixa de ofertar os programas, porém o financiamento é reduzido e, com isso, os entes federados acabam, por vezes, não aderindo ao programa de forma efetiva ou restringem suas ações.

O Estado, de cunho neoliberal, não demonstra de forma efetiva e eficiente, a intenção de resolver de forma definitiva o analfabetismo absoluto. É um Estado que visa atender às demandas do mercado e tem na questão econômica a prioridade das suas ações, marginalizando as políticas sociais como um todo. As políticas de alfabetização de adultos não escapam desse mote.

Ainda que o discurso neoliberal seja de valorização da qualificação profissional, especialização e educação ao longo da vida para garantir o emprego, o que está posto tem se mostrado incompetente, haja vista a taxa de 12,6% de desempregados no período de junho-julho de agosto de 2017 (BRASIL, 2017c). A partir de 2003, as políticas dos governos Lula e Dilma Rousseff se mostraram mais eficientes, haja vista que a taxa de desemprego no final de 2005 era 8,3%, em 2012 era de 5,5% contra 10,5% no final de 2002 (BARBOSA, 2013, p. 73, 97).

Dentro do modelo neoliberal, as políticas sociais não desaparecerão, mas tendem a virar peças publicitárias dos governos (ZANETTI, 2017), pois as políticas focalizadas – de alfabetização de adultos, de ações afirmativas, de inclusão e outros – não atendem a todos, ou seja, não tem como finalidade cumprir o direito de todos à educação. O governo Temer inicia em 31 de agosto de 2016, e o Paraná já não disponibilizava o PPA ficando mais de dois anos sem o programa de alfabetização de adultos. A edição com previsão de início em novembro de 2017 ainda não foi implementada em todos os municípios paranaenses. Além disso, atenderá somente 7.500 pessoas no Paraná, em detrimento de uma demanda de 40.000 solicitada pela SEED/PR. Por exemplo, ainda que a data de início das aulas fosse 06 de novembro de 2017, ao visitar, em 12.12.2017, uma turma que se mantém informalmente pelo empenho de uma educadora, constatou-se que a falta do número do CPF impossibilitou a abertura da turma no 1º chamamento para composição da turma, ainda que houvesse onze alfabetizandos solicitando matrícula – É necessário que os alfabetizandos estejam com o seu CPF cadastrado no sistema, ao contrário das edições anteriores que exigiam somente o Registro Geral (RG) para esse cadastramento. Como nem todos haviam levado o documento em tempo hábil, a abertura da turma talvez ocorra em fevereiro de 2018.

De qualquer forma, dois anos sem uma edição do PPA coloca em cheque todo o trabalho desenvolvido em edições anteriores. Será que todos os egressos se encaminharam para a EJA Fase I após participar da 11ª edição (2014/2015)? E os que permaneceram na condição de alfabetizando treinaram a escrita e a leitura ou foram inseridos em outros programas de alfabetização de adultos? E o que ponderar sobre os 32.500 analfabetos absolutos que a SEED/PR deixará de atender na 12ª Edição? Por conta de uma “*adequação*” do MEC, esses sujeitos podem continuar na condição de analfabetismo absoluto e engrossar novamente as estatísticas brasileiras.

Diante de tais fatos, não estabelecer ações e políticas a partir das diversas instâncias do governo, dentro de uma perspectiva de intersetorialidade, compromete a superação do analfabetismo, pois nem sempre os governos conversam entre si, mesmo submetidos a um regime de colaboração.

Também deve ser lembrado que, mesmo que o sujeito tenha acesso à política, se o mesmo não tem acesso às demais políticas sociais corre o risco de não conseguir manter-se dentro do programa. Este fato já foi constatado pelo autor em sua dissertação de mestrado, ao relatar uma passagem no ano de 2005, em que uma alfabetizanda de 60 anos, tinha uma forte dor de cabeça que a impedia de se concentrar nas aulas. Ao dialogar com a educanda, constatou-se que a mesma vinha pouco alimentada, pois deixava de se alimentar para ceder aos netos que conviviam no mesmo domicílio. Diante deste fato, mudou-se a rotina da aula, garantindo que, ao chegarem ao espaço onde ocorriam as aulas, fosse fornecido um lanche trazido pelo alfabetizador voluntário e demais alfabetizandos (FRANÇA JUNIOR, 2013, p. 107). O momento de confraternização, promovido pelo lanche, era muito importante para as senhoras que frequentavam àquela turma. Nesse sentido, constata-se que, mesmo as questões de infraestrutura não são consideradas pelo Estado, dependendo muitas vezes das possibilidades e condições individuais dos profissionais que atuam nas salas.

Ainda que o sistema de parceira seja fundamental para alcançar a finalidade a que se propõe um programa, parceria não deve ser entendida como sinônimo de transferência de responsabilidade. Na alfabetização de adultos, o problema se localiza nas ações empregadas ou implementadas pela política educacional e no seu aporte: saúde, alimentação, habitação, trabalho, transporte, segurança, previdência social e lazer.

O PBA e o PPA tiveram um começo promissor, porém passada mais de uma década da sua implementação, ainda tem-se como anúncio um longo caminho a percorrer, pois o número absoluto e percentual de analfabetos que ainda se encontram nas estatísticas não indicam que, a curto ou médio prazo, o país se tornará um território livre do analfabetismo. A PNAD (2014b), ao comparar uma série histórica de dados entre 2001 e 2013 – excluindo as áreas rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá o que pode gerar diferenças – revela que:

[...] a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade diminuiu de 12,4% em 2001 e para 8,2% em 2013, o que corresponde a uma redução de 2,7 milhões de analfabetos. Nos dados completos, a taxa de 2013 ficou em 8,3%. Houve uma diminuição da proporção de pessoas até 17 anos de idade no total da população, ao passo que aumentou o percentual das pessoas com idade acima de 40 anos. A proporção de pessoas de 0 a 9 anos caiu de 18,7% em 2001 para 13,9% em 2013, e na faixa de 10 a 17 anos passou de 15,9% para 13,4%. Já a proporção de pessoas entre 40 e 59 anos aumentou de 19,8% para 24,7%, e das pessoas de 60 anos ou mais se elevou de 9,0% para 13,0% (BRASIL, 2014b, p. 5).

Tais fatos podem ser atribuídos, entre outros fatores, à descentralização da execução da política educacional e, sobretudo, na evidência das políticas de governo, que se revelam descontínuas, fragmentadas e instáveis. O país tem um modelo centralizador da proposição dessa política, assim como os países latino-americanos que se tornaram territórios livres do analfabetismo – Cuba, Venezuela, Equador, Bolívia e Nicarágua – entretanto, estes países centralizam todas as ações do programa em nível nacional e vinculam o programa educativo às políticas de intersectorialidade (ainda que não se possa deixar de destacar a necessidade de averiguar *in loco* as ações e resultados dos programas desenvolvidos).

O que difere no Brasil é que, ao descentralizar a execução da política concedendo autonomia para adesão da gestão local, acaba por criar brechas para a não execução da mesma. O Estado nacional, como indutor das políticas, tem responsabilidade pela sua proposição e, ao descentralizar a execução, deve ter não só mecanismos de averiguação e controle, mas também deve ser responsável pela garantia dos recursos financeiros suficientes.

De todo modo, a possibilidade de eliminação do analfabetismo no Brasil só será viável por meio de políticas de Estado, que garantam a sua continuidade independente da sucessão dos governos. Neste caso o cumprimento ao estabelecido na CF/1988, no ECA/1990, na LDB/1996, no Estatuto do Idoso de

2003, no EJUVE/2013 e no PNE-II/2014 deveria ser garantia para atingir as metas estabelecidas para a questão em pauta.

Cabe destacar a importância da continuidade, pois se não há uma política de Estado instituída pode ocorrer que a oferta dos programas de alfabetização de adultos se mantenha como programas de governo com pautas estabelecidas conforme interesses próprios de cada gestão administrativa, que envolve profissionais de diferentes partidos políticos. Como exemplo de descontinuidade nas ações políticas durante a gestão de Amaral (2004-2010) pode ser citado:

- Proposta uma avaliação do PPA por meio de uma consultoria interna realizada por agentes externos, ocorreu que no final da gestão por conta da saída do governador Roberto Requião, em abril de 2010, e a entrada de Orlando Pessuti, houve corte de verbas não concretizando tal intenção;
- Quando da produção e editoração de cinco livros, os mesmos não foram impressos por questões internas e burocráticas e, com a mudança da gestão, não houve interesse na impressão desse material, ainda que anteriormente tivessem sido produzidos outros livros;
- Quando da intenção da criação de espaços de memória intitulado “*Memórias de Alfabetização*” cuja finalidade era de criar o Museu Paranaense de Alfabetização e em Curitiba foi elaborado o projeto Museu de Alfabetização do Paraná, ainda que a ideia tivesse sido bem aceita pelo então governador Roberto Requião, por estar em fim do mandato não houve tempo hábil para concretizar a ação e ao ingressar novo governo do Estado, que era de oposição, não houve continuidade dessa ideia.

Conforme se pode constatar, a sucessão de governos, ainda que com a mesma legenda partidária, não mantém a mesma prioridade no desenvolvimento das ações. Essa descontinuidade é agravada no caso da alfabetização de adultos porque se constitui como um programa paralelo, e não como uma atividade integrada à EJA. A própria EJA, que se configura como uma modalidade de ensino, em muitos momentos deixa de ter um departamento próprio para se transformar em uma coordenação, como ocorreu duas vezes com o DEJA na SEED/PR, de 2007 a 2014 e a partir do segundo semestre de 2016 e com o COPEJA na SME/Curitiba a partir do final do ano de 2016. As gestões redimensionam os setores e departamentos governo após governo e, atualmente no Paraná e em Curitiba,

contam com um número reduzido de funcionários para atender toda a demanda da alfabetização, no caso, e os que ficam acumulam muitas tarefas.

Essa informalidade tem significado menos recursos financeiros e humanos ao programa. Educadores estão à margem do sistema e do seu direito de integrar o quadro próprio do magistério, sem garantia de estabilidade profissional e financeira, o que acarreta grande rotatividade a cada novo edital, o que contribui para inviabilizar a superação do analfabetismo. Assim, os recursos destinados ao programa são aplicados em ações que já deveriam ter sido superadas, como é o caso da formação inicial dos profissionais. Se houvesse um quadro efetivo de educadores que atendessem esta demanda, seria necessário somente dar seguimento à formação continuada, uma vez que os mesmos já teriam passado pela capacitação inicial.

Se por um lado, não é garantida a continuidade dos programas, também não ocorre a continuidade dos estudos dos egressos. A oferta de programas em entes federados distintos, de certa forma, acaba por inviabilizar a permanência do educando dentro do programa ou o seu encaminhamento para a etapa posterior de escolarização na EJA. Este se mostra como um dos principais *nós* da superação do analfabetismo, em território nacional, reafirmado e criticado pelos gestores e coordenadores do PPA, entrevistados em 2017 (ZANETTI; AMARAL; DUDEQUE). A oferta existe dentro da proposta da EJA Fase I, subsidiada pela rede municipal de educação, porém os dados dos Quadros 24 e 26 revelam que a quantidade de encaminhados pelo PPA se encontra abaixo do esperado e o mesmo programa não revela como faz o encaminhamento dos egressos por meio dos textos pesquisados, pois o simples fato de indicar a rede municipal não significa garantia de que este sujeito irá frequentar a EJA Fase I. Segundo Rigon, gestora em 2012/2013, este seria o encaminhamento efetuado pelos coordenadores voluntários levando os egressos até a rede municipal e os matriculando na EJA Fase I, ainda que o número de alfabetizando não seja tão expressivo, cabe investigar se o número reduzido de coordenadores voluntários consegue efetuar tal tarefa junto aos egressos em tempo hábil antes de iniciar o ano letivo.

Tal fato demonstra o quanto a colaboração entre os entes federados se faz importante. Se já ocorreu dificuldade de diálogo em um período de uma mesma gestão do PPA dentro da estrutura interna da SEED/PR entre 2004 a 2010, quando a alfabetização de adultos e a EJA passaram integrar departamentos distintos, como

a alfabetização de adultos estava no DEDI/SEED/PR não acontecia um contato direto com a política da EJA Fase I ofertada pelo município, porque quem fazia essa ponte era o DEJA/SEED/PR, porém os dois departamentos não dialogavam entre si (AMARAL, 2017). Neste caso, a dificuldade é maior ainda na relação entre estados e municípios.

Ainda que seja muito discutido nos encontros e fóruns municipais, estaduais e do Distrito Federal, bem como no ENEJA, a reiterada não superação do analfabetismo absoluto se torna um tabu. Parece que ninguém quer falar sobre este assunto, é muito difícil encontrar dados e pessoas que queiram dar explicações. Ao buscar os dados quantitativos se esbarra num processo burocrático de idas e vindas a núcleos, departamentos e secretarias de educação, e a espera por resposta para às mensagens dos correios eletrônicos pode levar meses – quando chegam! A liberação dos dados ultrapassam anos e as entrevistas levam meses a se concretizar e algumas não chegam a se realizar. Das seis entrevistas previstas para esta pesquisa uma não ocorreu, ainda que não tenha comprometido os resultados finais da pesquisa.

De um modo geral, todos os envolvidos no propósito de acabar com o analfabetismo no Brasil são profissionais sérios, competentes e comprometidos com a realização do direito proclamado. Porém, a estrutura do regime federativo, a radicalização da descentralização e da autonomia administrativa têm colocado entraves muito fortes, que os responsáveis não conseguem romper. Entretanto, a responsabilidade pelos resultados obtidos recai sobre os ombros daqueles que estão a frente da política, neste caso do PPA, ainda que as condições materiais e humanas não sejam garantidas adequadamente. Entre estas podemos citar:

- Em decorrência da precariedade dos programas e falta de continuidade e encaminhamento para a Fase I da EJA, permanência de alfabetizando em mais de uma edição do PPA, bem como elevado número de evadidos, desistentes e impossibilitados de continuar no PPA;
- Infraestrutura inadequada das salas de aula; pois, na maioria das vezes são utilizados espaços alternativos que nem sempre possuem as condições materiais e estruturais necessárias para o bom funcionamento das aulas de alfabetização;

- Responsabilidade de compor uma turma de alfabetização de adultos pelo alfabetizador e coordenador voluntário, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil;
- Fragilidade dos contratos de trabalho para alfabetizadores e coordenadores voluntários, que ocasionam alta rotatividade dos profissionais envolvidos com os programas de alfabetização;
- Falta de salas apropriadas para as aulas e para o acolhimento para filhos menores dos alfabetizandos disponibilizadas pela SEED/PR, que devem ser “*encontradas*” pelos próprios coordenadores e alfabetizadores voluntários;
- Escassa oferta de alfabetização de adultos no período matutino e vespertino pelas secretarias municipais de educação;
- Excesso de burocracia interna dentro dos órgãos executores dos programas;
- Reduzido controle das ações dos programas, ocasionado pela falta de funcionários suficientes para exercer as tarefas e dificuldade no acompanhamento e monitoramento de turmas de alfabetização muito distantes dos NRE/PR, por apresentar uma equipe reduzida na SEED/PR;
- Estipular um número mínimo de matrículas que impedem a abertura de novas turmas;
- Campanhas por meio de cartazes e reportagens de chamamento através de site para um público que não sabe ler ou não tem pessoas da família com computador em sua residência ou trabalho e que por este motivo não tem acesso à internet;
- Ausência de campanhas de chamamento pela via dos meios tradicionais de comunicação de massa, como a televisão e o rádio;
- Desconhecimento dos programas de alfabetização de adultos por parte da população em geral;
- Autodeclaração subjetiva do alfabetizando para atestar que sabe ou não ler e escrever para os órgãos oficiais de recenseamento.

Mesmo assim, é fato inegável que o PBA e o PPA tiveram resultados positivos que se expressam na redução dos percentuais de analfabetismo absoluto no Brasil de 10,38 em 2006 para 7,4 em 2016 (UNESCO, 2008; BRASIL, 2016e).

Entretanto, esses programas não se configuraram como políticas de Estado e, no contexto das reformas dos anos 1990, não só mantiveram como agravaram os entraves decorrentes das políticas de governo, que foram constatados nesta tese:

- A alfabetização de adultos se constitui num programa paralelo e não integrado à EJA, ou seja, não está explícito na legislação a quem cabe a responsabilidade sobre esta questão;
- Ausência de responsáveis pela manutenção de programas de leitura para egressos da alfabetização de adultos;
- Enxugamento da máquina administrativa dos departamentos e coordenações, e consequentemente, acúmulo de tarefas para os que ficam ou assumem tais espaços, como na transformação do Departamento da EJA em coordenação, em decorrência da alteração das prioridades;
- Mudança de gestão administrativa e consequentemente troca dos funcionários responsáveis pelos programas em todos os níveis quando se alternam os governos ou quando mudam as chefias;
- Inexistência de locais de acesso à informação e registro da memória dos programas com dados, ações e avaliações que possibilitem corrigir erros e avançar no alcance das metas, como é o caso da não efetivação do Museu da Alfabetização do PPA e de livros que não foram publicados;
- Falta de diálogo e articulação entre as instâncias das secretarias de educação municipais e estaduais e com os fóruns de educação de adultos;
- Por falta dessa articulação, expressivo número de egressos do PPA não encaminhados para a Fase I, comprometendo a continuidade dos estudos e reduzindo a efetividade da alfabetização;
- Falta de consideração com a demanda, como se expressa na redução da oferta de matrículas para 7.500 pelo MEC para a 12ª Edição do PPA (2017/2018) para uma demanda de 40.000 pessoas;
- Atraso na abertura dos editais de chamamento para as funções de alfabetizador e coordenador voluntário, que deveriam ser servidores do quadro próprio do magistério público;
- Autonomia da gestão governamental para aderir ou não, implantar ou não programas de alfabetização de adultos.

Assim, os governos acabam por enaltecer o pouco que fazem e omitir o muito que deixam de fazer, que se traduz na distância entre o enunciado e o efetivado de fato, o plano formal e o plano real, os quais delimitam – num sistema capitalista de relações cada vez mais individualistas, provocadas pela ideologia neoliberal – o destino de um determinado grupo social. Desse modo, se configura um processo injusto, uma vez que, a definição da política não é para todos, ainda que o discurso diga o contrário.

REFERÊNCIAS

ABILHÔA, Simone. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **O Programa Paraná Alfabetizado como caminho para superar o analfabetismo no estado do Paraná**. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC – PR, 2007.

Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-194-01.pdf>>. Acesso em: 27.01.2016.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0702.pdf>.

Acesso em: 17.02.2017.

ABRAMOVAY, Miriam. ANDRADE, Eliane. **Atividades de avaliação diagnóstica da EJA, programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Rio de Janeiro, 2006. mimeo.

ABREU, Luciano Aronne de. **A construção da nação no Brasil**: conservadorismo e autoritarismo político. Disponível em:

http://www.pucsp.br/cehal/downloads/textos/textos_congresso/23_07_2010_Ponencia_Luciano_Aronne_de_Abreu.pdf>. Acesso em: 18.01.2017.

AÇÃO EDUCATIVA. Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. **Quem somos**. 09 de agosto de 2015. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em 09.08.2015.

AGUIAR, Paulo Alves de. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização**: reflexos da escolarização nas práticas de leitura. Tese (Doutorado em Educação). UFSC: Florianópolis, 2012. Disponível em:

<[file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/315049%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/315049%20(1).pdf)>. Acesso em: 22.03.2016.

AMARAL, Wagner Roberto do. In: **Dia a Dia Educação – Paraná Alfabetizado**. Entrevista ao Programa Nós da Educação, 2007a, parte 1. Duração: 23min33s.

Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=15639>>.

Acesso em: 31.05.2016.

_____. In: **Dia a Dia Educação – Paraná Alfabetizado**. Entrevista ao Programa Nós da Educação, 2007b, parte 3. Duração: 20min29s. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13756>>. Acesso em 31.05.2016.

_____. In: Maringá.com O portal da Cidade. **Paraná lidera analfabetismo na região sul**. 16.11.2004, não paginado. Disponível em:

<<http://www.maringa.com/noticias/369/Parana+lidera+analfabetismo+na+Regiao+Sul>>. Acesso em: 04.08.2017.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos**: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP. BOLETIM

GEPEP – Ano I, v. 01, n. 01, p. 49-62, dez. 2012. Disponível em:
<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/1957-5801-1-PB.pdf>.
 Acesso em: 16.04.2016.

ANDERSEN, Perry. **O Brasil de Lula**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa. Novembro, 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf>. Acesso em: 20.06.2017.

_____. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. In: SADER, Emir. GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Coordenação Pablo Gentili e Luis Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 4ª edição, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-48.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Município, federação e educação: histórias das instituições e das ideias políticas no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/tese.pdf>. Acesso em: 07.04.2016.

ARELALO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: **Políticas Públicas: Educação, Tecnologia e pessoas com deficiência**. VIZIM, Marli. SILVA, Shirley. (Orgs.). Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.

ARRETCHE, Marta. **Federalismo e Igualdade Territorial: Uma Contradição em Termos?** Revista de Ciências Sociais: Rio de Janeiro, vol. 53, nº 3, p. 587 a 620, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v53n3/a03v53n3.pdf>. Acesso em: 07.04.2016.

_____. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. CARVALHO, Maria do Carmo Brant. (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. Disponível em:
http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf.
 Acesso em: 01.10.2014.

AZEVEDO, Josefa Janete de. **O impacto do Programa de Desenvolvimento de Comunidade na visão das famílias**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2011. Disponível em:
http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2011/m2011_Josefa%20Janete%20de%20Azevedo.pdf. Acesso em: 13.12.2017.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. In: **Audiência pública promovida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado. Encaminhamentos e resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA VI**. 07.07.2010. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf>. Acesso em: 11.09.2015.

BANCO MUNDIAL. *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington, D.C, 1996. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: 16.01.2017.

BAQUERO, Vivian Rute Angelo. **Saberes na Formação de Educadores de Jovens e Adultos**: o que privilegiam? O que excluem? VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>>. Acesso em: 03.08.2016.

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: **10 anos de governos pos-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. Emir Sader. (Org.). São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO. 2013, p. 69-102.

BARNI, Júlio. In: **Campanha**. O Colombo (Jornal), 7 de julho de 1878.

BARRETO, Andréia Queiroga. In: **Nós da Educação – Paraná Alfabetizado: a metodologia de alfabetização de Jovens e Adultos** – Parte 1. Entrevista cedida ao Programa Nós da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13745>>. Acesso em: 27.05.2016.

BARRY, Brian. *Theories of Justice*. Berkeley, University of California Press. 1989.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 13-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 01.06.2015.

BELLARDO, Waldirene. In: Portal da Prefeitura de Curitiba. **Agência de notícias da Prefeitura de Curitiba. Matrículas para alfabetização de jovens e adultos iniciam na sexta**. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/matriculas-para-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-iniciam-na-sexta/28377>>. Acesso em: 11.08.2015.

BENEFICIADO. In: CALDAS. Aulete. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Org. Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **Cidadania e direitos humanos**. Fundação Getúlio Vargas, CP Cadernos de Pesquisa, n. 104, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715/731>>. Acesso em: 29.12.2014.

_____. **Educação para a democracia**. Lua Nova, nº 38, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>>. Acesso em: 09.08.2015.

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. O Analfabetismo na América Latina: uma análise comparada. In: FRANCO, Maria A. Ciavatta. (Org.). **Estudos Comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p.37-61.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **O futuro da democracia**: Uma defesa das regras do jogo. Tradução: Marco Antonio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/livros/nbofdd.pdf>>. Acesso em: 04.03.2016.

BLOG da MRV. **MRV Engenharia inaugura curso de alfabetização em Curitiba**. 20.10.2014. Não paginado. Disponível em: <<http://www.blogdamrv.com.br/mrv-engenharia-inaugura-curso-de-alfabetizacao-em-curitiba>>. Acesso em: 14.07.2017.

BORGES, Liliam Faria Porto. O debate sobre a democracia na tradição histórica da social-democracia. In: **Democracia e políticas sociais na América Latina**. BORGES, Liliam Faria Porto. MAZZUCO, Neiva Gallina. (Orgs.). São Paulo, Xamã, 2009, p. 37-60.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. *La comparabilité des systèmes d'enseignement*. In: CASTEL, Robert. PASSERON, Jean Claude. **Education, développement et démocretie**. Paris: Mouton, 1967, p. 21-33.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 009/2001**. Brasília. 08.05.2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 28.10.2015.

_____. _____. **Parecer n.º: CNE/CP 21/2001**. Brasília. 06.08.2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 28.10.2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03.01.2015.

_____. **Decreto nº 1.948**, de 3 de julho de 1996c. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1948.htm>. Acesso em: 08.07.2016.

_____. **Decreto nº 4.834**, de 8 de setembro de 2003b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834.htm>.
Acesso em: 06.01.2015.

_____. **Decreto nº 6.093**, de 24 de abril de 2007a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm#art18>. Acesso em: 06.01.2015.

_____. **Decreto nº 7.492**, de 2 de junho de 2011c. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/D7492.htm>.
Acesso em: 10.08.2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996a.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>.
Acesso em 12.06.2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>.
Acesso em: 12.06.2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59** de 11 de novembro de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>.
Acesso em: 11.03.2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 64** de 2010c. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1>.
Acesso em: 03.01.2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 65** de 2010d. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2>.
Acesso em: 06.03.2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 90**, de 15 de Setembro de 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm>.
Acesso em: 26.10.2015.

_____. **Estatuto da cidade**: Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001d. Disponível em: <<http://planodiretor.saolourenco.sc.gov.br/leis/Estatuto%20das%20Cidades.pdf>>.
Acesso em: 17.02.2017.

_____. IBGE. Agência IBGE Notícias. **Informalidade contribui novamente para queda de desocupação**. 29.09.2017c. Disponível em:
<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/17004-informalidade-contribui-novamente-para-queda-da-desocupacao.html>>. Acesso em: 17.10.2017.

_____. _____. **PNAD 2015: rendimentos têm queda e desigualdade mantém trajetória de redução.** Publicado em: 25.11.16. Atualizado em 25.05.2017e. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/9461-pnad-2015-rendimentos-tem-queda-e-desigualdade-mantem-trajetoria-de-reducao.html>>. Acesso em: 18.01.2018.

_____. _____. **Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País.** Publicado em 16.11.2011 e última modificação em 28.07.2014n. Por Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>>. Acesso em: 06.05.2015.

_____. _____. **Censo 2010. Síntese das Etapas da Pesquisa.** Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Rio de Janeiro, 2010e. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/sintese/sintese_censo2010_portugues.pdf>. Acesso em: 12.06.2017.

_____. _____. **Cidades. Paraná. Curitiba.** 2015i. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=4106902>>. Acesso em: 23.09.2015.

_____. _____. **Indicadores Sociais Municipais. Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico de 2010.** 2011f. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>>. Acesso em: 06.05.2015.

_____. _____. **Indicadores Sociais Municipais 2010. Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico de 2010.** 2011b. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000006475711142011571416899473.pdf>>. Acesso em: 15.12.2014.

_____. _____. **Países.** 2016e. Disponível em: <<https://pais.ibge.gov.br/#/pt/pais/brasil/info/indicadores-sociais>>. Acesso em: 16.01.2018.

_____. _____. **Paraná. Censo Demográfico 2010: Educação – Amostra.** 2015m. Disponível em: <http://ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=censodemog2010_educ>. Acesso em: 23.09.2015.

_____. _____. **Paraná. Síntese.** 2015j. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr#>>. Acesso em: 23.09.2015.

_____. _____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores.** 2011a. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdf>. Acesso em: 14.06.2014.

_____. _____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Síntese de Indicadores 2013.** 2015l, 2ª edição. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>. Acesso em: 13.11.2017.

_____. _____. **PNAD 2013 retrata mercado de trabalho e condições de vida no país.** 2014b. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2722&busca=1&t=pnad-2013-retrata-mercado-trabalho-condicoes-vida-pais>. Acesso em: 01.10.2014.

_____. _____. **Tabela 1 - População residente, total e respectiva distribuição percentual, por situação do domicílio e sexo, e razão de sexo, segundo as Grandes Regiões e as classes de tamanho da população dos municípios – 2010.** 2010b. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab1.pdf. Acesso em: 30.07.2014.

_____. _____. **Tabela 6 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por cor ou raça e grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais – 2010.** 2010a. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab6.pdf. Acesso em: 30.07.2014.

_____. _____. **Série Estudos e Pesquisas: Síntese de Indicadores Sociais 2014 - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira (indicadores selecionados).** 2014o. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=sis_2014. Acesso em: 25.06.2015.

_____. _____. **Síntese de Indicadores Sociais 2004.** Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, número 15. Rio de Janeiro, 2005c. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv5590.pdf>. Acesso em: 18.08.2015.

_____. _____. **Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012.** 2012e. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf. Acesso em: 21.05.2015.

_____. _____. **Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015.** 2015e. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 06.11.2017.

_____. _____. **Sistema nacional de informação de gênero - uma análise dos resultados do censo demográfico - 2010 » total de analfabetos com 15 anos ou mais de idade » comparação entre os municípios: Paraná.** 2015n. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&coduf=41&idtema=132&codv=v23&search=parana|quatro-pontes|sintese-das-informacoes-2010>>.
Acesso em: 24.06.2015.

_____. _____. **Tabela 2.9 - População residente em 2000 e população residente em 2010, por situação do domicílio, com indicação da população urbana residente na sede municipal, área total e densidade demográfica, segundo as mesorregiões, as microrregiões e os municípios.** 2010f. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=41>>.
Acesso em: 16.03.2017.

_____. _____. **Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade.** 2014a. Disponível em:
<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 11.08.2014.

_____. _____. **SIDRA.** 2018. Disponível em:
<<http://ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/workshop/sidra.shtm>>.
Acesso em: 19.09.2017.

_____. IPEA. **Desafios e Perspectivas da Política Social.** Texto para Discussão nº 1248. PELIANO, Anna Maria. (Org.). Brasília, dezembro de 2006c. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1248.pdf>.
Acesso em: 12.05.2015.

_____. _____. **Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil.** Comunicados do Ipea nº 58. Rio de Janeiro, 13 de julho de 2010g. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/100713_comuni58pobreza.pdf>.
>. Acesso em 15.10.2015.

_____. _____. **Duas Décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pela Pnad/IBGE.** Nº 159. Comunicados do IPEA. 01 de outubro, 2013e. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicadoipea159.pdf>. Acesso em: 12.05.2015.

_____. _____. **Nota Técnica. PNAD 2014 – breve análises.** CALISTRE, André. VAZ, Fábio. (Orgs.). Brasília, dezembro de 2015d, nº 22. Disponível em:
<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6777/1/Nota_n22_pnad_2014.pdf>.
Acesso em: 10.10.2017.

_____. _____. **Pnad 2007 Primeiras Análises Educação, Juventude, Raça.** Volume 4. 14 de outubro de 2008c.
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014_comunicadoipea12.pdf>.
Acesso em: 13.03.2017.

_____. _____. **Situação Social nos Estados Paraná.** Brasília, 2012a. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120201_relatorio_situacaosocial_pr.pdf>. Acesso em: 19.06.2015.

_____. _____. **Situação Social nos Estados Rio Grande do Sul**. Brasília, 2012b. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120131_relatorio_situacaosocial_rs.pdf>. Acesso em: 19.06.2015.

_____. _____. **Situação Social nos Estados Santa Catarina**. Brasília, 2012c. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/situacao_social/120307_relatorio_situacaosocial_sc.pdf>. Acesso em: 19.06.2015.

_____. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003c. Disponível em:
<<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfasbetismo2003.pdf>>. Acesso em: 24.05.2015.

_____. **Lei 8.842**, de 4 de janeiro de 1994. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm>. Acesso em: 08.07.2016.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996b. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12.12.2014.

_____. **Lei 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9608.htm>. Acesso em: 12.04.2015.

_____. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001e. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 14.04.2015.

_____. **Lei 10.741**, de 1º de outubro de 2003a. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 02.04.2016.

_____. **Lei 10.880**, de 09 de junho de 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 16.04.2015.

_____. **Lei 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso em: 08.07.2016.

_____. **Lei 11.738**, de 16 de julho de julho de 2008a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 05.10.2015.

_____. **Lei 11.947**, de 16 de julho de 2009b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 15.03.2016.

_____. **Lei 12.796**, de 2013a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>.
 Acesso em: 24.12.2014.

_____. **Lei 12.852**, de 5 de agosto de 2013b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>.
 Acesso em: 11.11.2016.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014f. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.
 Acesso em 16.02.2015.

_____. MDS. **Bolsa Família**. 2015p. Disponível em:
<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 01.08.2015.

_____. _____. **Programas que atendem aos inscritos**. 02.07.2015o. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve/programas-e-beneficios>>. Acesso em: 15.02.2016.

_____. MEC. **Cresce o atendimento escolar a crianças de quatro a cinco anos**. 18 de setembro de 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/14330-cresce-o-atendimento-escolar-a-criancas-de-quatro-e-cinco-anos>>. Acesso em: 07.10.2017.

_____. _____. **Educação para jovens e adultos ensino fundamental**: proposta curricular – 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001c, 3ª edição.
<https://pt.scribd.com/document/5369122/Ed-JovensAdultos>>.
 Acesso em: 13.11.2016.

_____. _____. **Medalha Paulo Freire. Tabela**. 2005a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9826-tabelas-secadi-260112&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>.
 Acesso em: 01.08.2015.

_____. _____. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. 2015b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07.10.2015.

_____. _____. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. 2011d. Disponível em:
http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>.
 Acesso em: 14.06.2014.

_____. _____. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 de maio de 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.
 Acesso em: 16.04.2016.

_____. _____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014g. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.
Acesso em: 07.10.2015.

_____. _____. **PROEJA Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Educação profissional técnica de nível médio. Documento Base. Brasília, agosto de 2007b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>.
Acesso em: 11.08.2016.

_____. _____. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015.** Brasil, 22 de junho de 2014m. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>.
Acesso em: 03.08.2015.

_____. _____. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos. Alunas e alunos da EJA.** Brasília, 2006d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>.
Acesso em: 03.08.2016.

_____. _____. SECAD. SETEC. **Saberes da Terra Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e profissional para agricultores(as) familiares.** Brasília, outubro de 2005b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/anexo7.pdf>>. Acesso em: 11.08.2016.

_____. PNUD. **População desocupada cresce, mas tendência de redução da desigualdade se mantém.** 2014q. Disponível em:
<<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=3030&busca=1&t=pnad-2014-populacao-desocupada-cresce-tendencia-reducao-desigualdade-se-mantem>>.
Acesso em: 13.11.2017.

_____. PORTAL BRASIL. **Adesão ao Brasil Alfabetizado termina em 20 de fevereiro.** 10.02.2017a. Disponível em:
<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/adesao-ao-brasil-alfabetizado-termina-em-20-de-fevereiro>>. Acesso em: 10.07.2017.

_____. _____. **Brasil alfabetizado atende 167 mil jovens em todo o Brasil.** 30.08.2016b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/08/brasil-alfabetizado-atende-167-mil-jovens-em-todo-o-brasil>>. Acesso em: 07.07.2017.

_____. _____. **Brasil Alfabetizado: saiba como funciona o programa de alfabetização.** 28.04.2014 modificado em 30.07.2014d. Disponível em:
<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/04/brasil-alfabetizado-saiba-como-funciona-o-programa-de-alfabetizacao/view>>. Acesso em: 24.07.2015.

_____. _____. **Cerca de 1,5 milhão de jovens e adultos devem ser alfabetizados em 2013.** 15.05.2013, última modificação 30.07.2014e. Não paginado. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/05/cerca-de-1-5-milhao-de-jovens-e-adultos-devem-ser-alfabetizados-em-2013>>. Acesso em: 11.07.2017.

_____. _____. **Evasão escolar cai em todas as etapas de ensino.** 21.06.2017d. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/06/evasao-escolar-cai-em-todas-as-etapas-de-ensino>>. Acesso em: 02.09.2107.

_____. _____. **Inflação termina 2016 no menor nível em três anos.** 12.01.2017b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2017/01/inflacao-termina-2016-no-menor-nivel-em-tres-anos-1>>. Acesso em: 23.10.2017.

_____. _____. **MEC amplia em 50% número de vagas do Brasil Alfabetizado.** 15.09.2016a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/mec-amplia-em-50-numero-de-vagas-do-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 07.07.2017.

_____. _____. **Pacto irá garantir alfabetização de todas as crianças brasileiras até oito anos de idade.** Publicado: 08.11.2012. Modificado em 28.07.2014j. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/pacto-ira-garantir-alfabetizacao-de-todas-as-criancas-brasileiras-ate-os-oito-anos-de-idade>>. Acesso em: 17.10.2017.

_____. _____. **PNAD 2012. Cai o percentual de pessoas sem instrução.** 27/09/2013c. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/pnad-2012-cai-o-percentual-de-pessoas-sem-instrucao>>. Acesso em: 21.05.2015.

_____. _____. **Pobreza extrema no RS é quase 60% menor que a média no resto do País.** Publicado em 26.05.2011. Modificado em 28.07.2014i. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2011/05/pobreza-extrema-no-rs-e-quase-60-menor-que-a-media-no-resto-do-pais>>. Acesso em: 07.10.2015.

_____. _____. **População brasileira ultrapassa 202 milhões de pessoas.** 28.08.2014p. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/08/populacao-brasileira-ultrapassa-202-milhoes-de-pessoas>>. Acesso em: 13.11.2017.

_____. _____. **Valorização do salário mínimo muda a cara da economia.** 30.04.2015a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/04/valorizacao-do-salario-minimo-muda-a-cara-da-economia>>. Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Brasil Alfabetizado.** Publicado em 30.09.2011. Modificado em 28.07.2014h. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2011/10/brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 15.02.2016.

_____. PORTAL BRASIL SEM MISÉRIA. **Apresentação.** 27.08.2014l. Disponível em: <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 24.07.2015.

_____. **Histórico de Metas para a Inflação no Brasil.** [201-]. Disponível em:
<<http://www.bcb.gov.br/Pec/metas/TabelaMetaseResultados.pdf>>.
Acesso em: 23.10.2017.

_____. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2014r. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=98&data=28/08/2014>>. Acesso em: 13.11.2017.

_____. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015f. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>.
Acesso em: 16.02.2016.

_____. **Resolução nº 8**, de 24 de setembro de 2015g. Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sql_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 16.10.2015.

_____. **Resolução nº 52** de 11/12/2013d. Disponível em:
<[file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/Resolucao%2052%20de%2011%20dezembro%202013%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/Resolucao%2052%20de%2011%20dezembro%202013%20(2).pdf)>. Acesso em: 24.04.2015.

_____. SECADI. **Anexo II. Orientações Pedagógicas.** [200-]. Disponível em:
<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fsecad%2Farquivos%2Fpdf%2Fbrasilalfabetizado%2Fbralfab_res19_anexos.doc>. Acesso em: 25.05.2015.

_____. _____. **Balanço PBA.** Janeiro, 2012d. Disponível em:
<<http://forumeja.org.br/node/2419>>. Acesso em: 16.11.2015.

_____. _____. **Apresentação.** 2014c. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em: 03.10.2014.

_____. _____. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.** Documento Base Nacional. Brasília, 20 de março de 2008b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>.
Acesso em: 08.05.2015.

_____. _____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009d. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>
Acesso em: 12.08.2015.

_____. _____. **Edital nº 2**, de 26 de maio de 2015 – Concessão da Medalha Paulo Freire. 2015h. Disponível em:
<https://paulofreire.org/images/pdfs/Edital_MPF_2015.pdf>. Acesso em: 01.08.2017.

_____. _____. **Premissas e formato do evento**. Brasília, 2016d. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/premissas_formato_evento.pdf>. Acesso em: 18.02.2017.

_____. _____. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, abril de 2011e. Disponível em: <[file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/diretrizes_principios_pba_secadi%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/diretrizes_principios_pba_secadi%20(6).pdf)>. Acesso em: 13.06.2015.

BRITO, Leonardo Leonidas de. **Neoliberalismo e imprensa no Brasil**. Observatório da Imprensa, edição 439. Não Paginado. 26/06/2007. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/neoliberalismo-e-imprensa-no-brasil>>. Acesso em: 20.12.2014.

BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. **As políticas públicas e a educação de jovens e adultos no município de Curitiba**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_51_57_2792-6623-1-PB.pdf>. Acesso em: 16.11.2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Promulgada Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos**. 15.12.2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ECONOMIA/521413-PROMULGADA-EMENDA-CONSTITUCIONAL-DO-TETO-DOS-GASTOS-PUBLICOS.html>>. Acesso em: 09.08.2017.

CAPACITAR. In: AULETE, Caldas. **Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa**: edição de bolso (atualizado do Banco de palavras, Conselho dos Dicionários Caldas Aulete) Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008, 2ª edição.

CARDENAL, Ernesto. **Lições da Nicarágua**. São Paulo: Editora Papyrus, 1987.

CARNOY, Martin. CASTRO, Cláudio Mora. (Org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Tradução de Luiz Alberto Monjardin e Maria Lúcia Leão Velloso de Magalhães. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CARTA MAIOR. **Unesco declara Equador zona livre de analfabetismo**. 08.09.2009. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Unesco-declara-Ecuador-zona-livre-de-analfabetismo%0d%0a/6/15349>>. Acesso em: 16.04.2015.

CARUSO, Arlés et al. **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. Informe Regional. CREFAL, 2008. Disponível em: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/userupload/ceaal_epja_regional.pdf>. Acesso em: 11.07.2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas Públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM – Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **Brasileiro cidadão**. 1998. Disponível em: [file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/CARVALHO.%20BRASILEIRO%20CIDAD%C3%83O%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/CARVALHO.%20BRASILEIRO%20CIDAD%C3%83O%20(1).pdf). Acesso em: 29.12.2014.

_____. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf. Acesso em: 16.08.2014.

CASASSUS, Juan. **La escuela y la (des) igualdad. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Capítulo 6: Integrando Perspectivas. *Lom Ediciones*, 2003

_____. **A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização**. Tradução: Luiz Pontual. Cadernos de Pesquisa, nº 114, p. 7-28, novembro, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/581/580>. Acesso em: 12.03.2015.

CATELLI JUNIOR, Roberto. ESCOURA, Michele. GONÇALVES, Ednéia. *La educación de jóvenes y adultos dentro y fuera del salón de clases. Formación continua como estrategia para la incidencia política en una experiencia de reorganización curricular*. In: **Formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas**. CREFAL, setembro, dezembro, 2015. Disponível em: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_42/decisio42.pdf. Acesso em: 28.03.2017.

CEEBJA. Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. CEEBJA-CIC. **Projeto Político Pedagógico**. 2010. Disponível em: <http://www.ctaceebjasesicic.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/47815/arquivos/File/PPP2010.pdf>. Acesso em: 19.10.2015.

CERVI, Emerson Urizzi. In: **Retrospectiva – Mudança de prioridades no primeiro ano de Beto Richa**. Folha de Londrina, 01 de janeiro de 2012, não paginado. Disponível em: <http://www.folhadelondrina.com.br/politica/retrospectiva-mudanca-de-prioridades-no-primeiro-ano-de-beto-richa-784619.html>. Acesso em: 06.10.2017.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos e Medo**. 02.07.1989, p. 11-31. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chaui.html>. Acesso em: 24.10.2014.

_____. In: PIVAR, Glauber. Cultura: políticas públicas e novas visibilidades. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir. (Org.). São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO. 2013.

COLELLO, Silvia. In: LADEM. Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. **Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas**. Universidade Federal de Juiz de Fora. 24/02/2012. Não Paginado. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/>. Acesso em: 06.05.2015.

COLOMBO. Prefeitura Municipal de Colombo. **Centros de Convivência de Colombo recebem Programa Paraná Alfabetizado**. 03.04.2014. Disponível em: <<http://portal.colombo.pr.gov.br/centros-de-convivencia-de-colombo-recebem-programa-parana-alfabetizado/>>. Acesso em: 15.06.2016.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do *teto de vidro* na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_correa.pdf>. Acesso em: 16.10.2017.

CORREIA, Jorge Luiz. **A política pública para a educação de jovens e adultos no Paraná (1995-2002)**. IV Congresso Internacional de História. Maringá, 9 a 11 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/773.pdf>>. Acesso em: 07.03.2017.

COSTA, Jaqueline de Moraes. FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau. **O trabalho com temas geradores na Educação de Jovens e Adultos**. 3º Congresso Internacional de Educação – UEPG, 09 a 11 de junho de 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/artigo_207.pdf>. Acesso em: 27.06.2016.

COSTA, Luiz Cláudio. In: PORTAL BRASIL. **Relatório identifica avanços na educação básica e alfabetização**. Não Paginado. 29.01.2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/relatorio-identifica-avancos-na-educacao-basica-e-alfabetizacao>>. Acesso em: 11.08.2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1998.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade de oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Lisboa. Instituto Piaget. 2000.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto Federativo e Financiamento da Educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/Rosana_Evangelista_Cruz%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/Rosana_Evangelista_Cruz%20(1).pdf)>. Acesso em: 16.12.2014.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalização. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 121–139.

CUNHA, Rosa Maria Torte da. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro, Brasil: o significado de um desafio para a inclusão social**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho Instituto de Educação, 2014. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40430/2/Tese_Rosa%20Maria%20Torte%20da%20Cunha_2014.pdf>. Acesso em: 07.03.2016.

CURITIBA. Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba. **Cai a taxa de analfabetismo em Curitiba**. 11.07.2012b. Disponível em:

<<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/cai-a-taxa-de-analfabetismo-em-curitiba/27362>>. Acesso em: 15.11.2017.

_____. _____. **Curitiba ganha prêmio de alfabetização da Unesco**. 30.07.2008. in: UOL Notícias. Disponível em:

<<http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/images/Not%C3%ADcia%20-%20Curitiba%20ganha%20Pr%C3%AAmio%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20Unesco%20-%2030-07-2008.pdf>>. Acesso em: 11.11.2017.

_____. _____. **Matrículas para alfabetização de jovens e adultos iniciam na sexta**. Não paginado. 23.01.2013. Disponível em:

<<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/matriculas-para-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-iniciam-na-sexta/28377>>. Acesso em: 24.09.2015.

_____. _____. **FAZ oferece curso de alfabetização a moradores de rua**. Curitiba, Pr., 02.04.2012a. Não paginado. Disponível em:

<<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/fas-oferece-curso-de-alfabetizacao-a-moradores-de-rua/26246>>.

Acesso em: 26.09.2015.

_____. _____. **Programa Cereja para alfabetização de adultos é ampliado**. Não paginado. 24.05.2014. Disponível em:

<<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/programa-cereja-para-alfabetizacao-de-adultos-e-ampliado/33007>>. Acesso em: 24.09.2015.

_____. _____. **Projeto curitibano de redução de analfabetismo é premiado pelo MEC**. Não paginado. 27.04.2016b. Disponível em:

<<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-curitibano-de-reducao-do-analfabetismo-e-premiado-pelo-mec/39528>>. Acesso em: 15.02.2017.

_____. Câmara Municipal do Legislativo. **Lei 14.681** de 24 de junho de 2015d. Não paginado. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>>. Acesso em: 02.11.2017.

_____. _____. **PME: Curitiba quer erradicar analfabetismo até 2025**.

19.06.2015c. Disponível em: <http://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=24974>. Acesso em: 28.06.2017.

_____. Secretaria Municipal da Comunicação Social. **Unidades de saúde de Curitiba montam salas de aula para alfabetizar usuários**. Não paginado.

07.01.2016a. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/unidades-de-saude-de-curitiba-montam-salas-de-aula-para-alfabetizar-usuarios/37377>>.

Acesso em: 16.11.2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Unidades Educacionais. CEREJA. Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos. **1º Seminário Municipal Cereja**. 2015a. Disponível em: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cereja/4760>>. Acesso em: 24.09.2015.

_____. Secretaria Municipal de Saúde. **Alfabetizando com Saúde**. Não paginado. 2015b. Disponível em: <http://www.saude.curitiba.pr.gov.br/index.php/a-secretaria/centro-de-educacao-em-saude/alfabetizando>>. Acesso em: 26.09.2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 09.12.2017.

_____. **A educação básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002a, p. 168-200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 11.03.2016.

_____. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n° 116, p. 245-262, julho/2002b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 21.12.2014.

_____. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 28.01.2016.

_____. **Por um novo plano nacional de educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n.144, set./dez, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08>>. Acesso em: 26.04.2016.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 279-301.

DAHL, Robert. **Democracy and its Critics**. New Haven, Yale University Press. 1989.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DI PIERRO, Maria Clara. **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. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 12.12.2014.

_____. **A Educação está mais juvenil**. Revista Carta Educação. Entrevista cedida a Lívia Perozim, 2009. Não Paginado. In: Blog Quixotes, forrós e baiões: <http://quixotesforrosebaioes.blogspot.com.br/2010/05/eja-esta-mais-juvenil-entrevista-com.html>>. Acesso em: 24.05.2015.

_____. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. **Conferência Nacional de Educação Básica Eixo II: Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação Colóquio: Educação de Jovens e Adultos** Brasília – DF: 16/04/2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/maria_di_pierro.pdf>. Acesso em: 21.03.2016.

_____. **Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: Trajetória recente**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf>>. Acesso em: 16.11.2015.

_____. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/48379166-O-financiamento-publico-da-educacao-basica-de-jovens-e-adultos-no-brasil-no-periodo-1985-1999-maria-clara-di-pierro-pontificia-universidade-catolica.html>>. Acesso em: 16.01.2016.

_____. **Políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil**. [200-]. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/politicas>>. Acesso em: 16.02.2016.

_____. **O direito à educação no Brasil: estrutura e legislação de ensino**. 13 de setembro de 2012a. Não Paginado. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/tags/maria-clara-di-pierro/>>. Acesso em: 16.12.2014.

_____. Organizações e pesquisadores que atuam em EJA criticam atual programa de alfabetização. In: Observatório de Observação. **EJA e educação nas prisões**. 06 de junho de 2012b. Não paginado. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1164-organizacoes-e-pesquisadores-que-atuam-em-eja-criticam-atual-programa-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 09.08.2015.

_____. **Os entraves do EJA**. In: Revista Carta Fundamental. Edição 62. Outubro, 2014. Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/310>>. Acesso em: 25.05.2015.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 12.02.2015.

DI PIERRO, Maria Clara. GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo – junho de 2003. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Disponível em:

<<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 24.05.2015.

DI PIERRO, Maria Clara. JÓIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005>. Acesso em: 21.03.2016.

DOLLA, Margarete Chimiloski. **Os desafios da política de educação para jovens e adultos**: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel – PR (2006-2008). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. Disponível em: <<http://200.201.88.199/portaapos/media/File/educacao/Margarete%20Dolla.pdf>>. Acesso em: 26.01.2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica do Brasil**: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 15.02.2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 16.02.2016.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>>. Acesso em: 22.12.2014.

_____. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em Perspectiva, 18(2) 113-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 20.12.2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de pesquisa, v. 34, nº 23, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 18.12.2014.

DUBET, François. MARTUCCELLI, Danilo. **Al'école: sociologie del'expérience scolaire**. Paris: Le Seuil, 1996.

DUFFY, Mary E. **Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods**. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1547-5069.1987.tb00609.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1>. Acesso em: 12.01.2015.

EIRAS DE OLIVEIRA, Isabel Cristina. **Estatuto da cidade; para compreender...** Rio de Janeiro: IBAM/DUMA, 2001. Disponível em: <http://polis.org.br/wp-content/uploads/estatuto_cidade_compreender.pdf>. Acesso em: 16.02.2017.

EQUADOR. *Ministerio de Educación. Alfabetización*. Disponível em: <<http://educacion.gob.ec/alfabetizacion/>>. Acesso em: 14.08.2015.

Equador vai se declarar país alfabetizado em setembro. In: Notícias Terra. 12.08.2009. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3919619-EI8266,00-Ecuador+vai+se+declarar+pais+alfabetizado+em+setembro.html>>. Acesso em: 12.07.2015.

ESPAÑA. *Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad Complutense de Madrid. Educación de Personas Jóvenes Y Adultas in Iberoamérica*. Maria Josefa Cabello Martínez (coordenadora). Setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.oei.es/alfabetizacion/b/epja-iberoamerica.pdf>>. Acesso em: 14.04.2016.

ESTRADA, Adrian Alvarez. ROGOWSKI, Delir Freitas. **Análise da política educacional à erradicação do analfabetismo pelo Programa Paraná Alfabetizado no contexto da privação de liberdade**. Seminário de Pesquisa do PPE. UEM, 02 a 04 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_02/22.pdf>. Acesso em: 03.12.2017.

EXAME. **Brasil tinha 11,8 milhões de analfabetos em 2016**. 21.12.2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tinha-118-milhoes-de-analfabetos-em-2016/>>. Acesso em: 20.01.2018.

FARIA, Denise Suzaine Toneli. **A educação de jovens e adultos: políticas e programas no Paraná (2003 – 2011)**. Trabalho de conclusão de curso. UEM, 2012. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos_2012/DENISE_SUZAIN_TONELI_FARIA.PDF>. Acesso em: 26.01.2016.

FARIAS, Adriana Medeiros. **A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940**. IX Anped Sul, 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2761/250>>. Acesso em: 08.06.2015.

_____. In: Folha Cidades. **Propostas para reverter o analfabetismo**. 27.03.2017. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/propostas-para-reverter-o-analfabetismo-973457.html>>. Acesso em: 31.10.2017.

_____. In: **Nós da Educação - Educação de Jovens e Adultos - Parte 1**. Entrevista cedida ao Programa Nós da Educação, exibido em 27.08.2008a. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=633>>. Acesso em: 26.05.2016.

_____. _____. Parte 2. Entrevista cedida ao Programa Nós da Educação, exibido em 27.08.2008b. Disponível em:
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13809>>. Acesso em: 05.04.2016.

_____. _____. Parte 3. Entrevista cedida ao Programa Nós da Educação, exibido em 27.08.2008c. Disponível em:
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13810>>. Acesso em: 25.05.2016.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. 2. Ed. Campinas-Sp: Autores Associados, 2001.

FERNADES, Marli. In: Tnonline. **EJA Apucarana é finalista em premiação nacional**. Disponível em:
<<http://tnonline.uol.com.br/noticias/apucarana/45,419243,19,06,eja-de-apucarana-e-finalista-em-premiacao-nacional.shtml>>. Acesso em: 04.08.2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações cidade-campo e de gênero**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/13.pdf>>. Acesso em: 12.03.2017.

_____. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educ. Soc. vol.23 nº. 81 Campinas Dec. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003>. Acesso em: 31.07.2015.

_____. **Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em:
<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a07.pdf>>. Acesso em: 03.01.2015.

_____. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avaliações recentes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1360/1361>>. Acesso em: 31.07.2015.

_____. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 1999, nº 12. Disponível em:
<<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>>. Acesso em: 12.08.2014.

_____. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acesso em: 24.07.2015.

_____. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/09.pdf>>. Acesso em: 24.07.2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. KREIDOLW, Daniel. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais**. Educação & Realidade, jul/dez, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/25401-96561-1-PB.pdf>>. Acesso em: 22.03.2016.

FERREIRA, Dayse de Carvalho. **A importância da formação continuada de professores de educação de jovens e adultos**. SEED/PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uepg_ped_md_daisy_de_carvalho.pdf>. Acesso em: 12.11.2016.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 253–270.

FIGUEIREDO, Argelina Cheirub. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, 1997 nº 39, CEDEC, p. 73-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451997000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 13.01.2015.

FONSECA, Laura Souza. **Política de Estado e políticas de governo: a educação de jovens e adultos em questão**. VI Escola de Inverno. FAGED/UFRGS. Julho, 2008. Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros. Disponível em: <www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/laura_fonseca.pdf>. Acesso em: 14.11.2016.

FORMAR. In: AULETE, Caldas. **Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa: edição de bolso (atualizado do Banco de palavras, Conselho dos Dicionários Caldas Aulete)** Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008, 2ª edição.

FRÉCHETTE, Louise. Discurso da Sra. Louise Fréchette. In: **Alfabetização como Liberdade**. Brasília, UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 09.04.2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 12.03.2016.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação v. 16, nº 46, jan. abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 30.01.2018.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 65-81.

_____. Políticas públicas na educação. In: **Programa Nós da Educação**, nº 20 Portal Dia a Dia da Educação – SEED – Pr., gravado em 12/03/2007. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/arquivos/File/programas/tv.htm>. Acesso em: 30.12.2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**. Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 17.09.2018.

FRUET, Gustavo Bonato. In: Agência de Notícias da prefeitura de Curitiba. **Programa Cereja para alfabetização de adultos é ampliado**. 24.05.2014. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/programa-cereja-para-alfabetizacao-de-adultos-e-ampliado/33007>>. Acesso em: 24.09.2015.

G1. **Brasil tem a menor média de anos de estudos da América do Sul, diz PNUD**. 14/03/2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/brasil-tem-menor-media-de-anos-de-estudos-da-america-do-sul-diz-pnud.html>>. Acesso em: 20.05.2015.

_____. **Estado de São Paulo recusa verbas federais para alfabetização de adultos**. 05/06/2013. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/06/sao-paulo-e-o-unico-estado-a-nao-aceitar-recurso-federal-para-alfabetizar-adultos-2838.html>>. Acesso em: 07.03.2017.

GADOTTI, Moacir. *Ciudadanía planetaria: Puntos para la reflexión*. In: GADOTTI, Moacir et al. **Perspectivas actuales de la educación**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.

_____. **Lições de Freire**. Revista Faculdade Educação, São Paulo, v.23, n.1/2, p.13-24, jan./dez. 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59588/62687>>. Acesso em: 21.08.2017.

_____. **MOVA, Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Série Educação de Adultos 1. Disponível em: <http://memorial.movabrasil.org.br:8080/jspui/bitstream/1234/75/1/FMB_PU_04_006.pdf>. Acesso em: 21.10.2015.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, volume 14, 2000.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, Eustáquio José. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2007.

GALLO, Silvio. A educação brasileira contemporânea numa perspectiva libertária. In: PEY, Maria Oly. (Org.). **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiemé/Movimento, 1996a, p. 3-14. Disponível em: http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/educacao_libertaria_varios.pdf. Acesso em 11.12.2014.

_____. **A filosofia política moderna e o conceito de Estado**. In: ____ Rio de Janeiro? Florianópolis: Achiemé? movimento, 1996b, p. 29-41. Disponível em: http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/educacao_libertaria_varios.pdf >. Acesso em: 22.12.2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 28.07.2015.

GAZETA DO POVO. **Classe especial. Moradores de rua têm aulas em Curitiba**. 10.08.2011. Não paginado. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/brasil-nao-melhora-alfabetizacao-awzj39vtl0zd0v4umsha8sq4u>>. Acesso em: 26.09.2015.

_____. **Analfabetismo está erradicado em 18 municípios do Paraná**. Gazeta do Povo, 18.03.2012. Não paginado. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/analfabetismo-esta-erradicado-em-18-municipios-do-parana-86uiow0anja68ai1ok6yyso5q>>. Acesso em: 27.06.2017.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A globalização libertadora tem de se sustentar em um conjunto de valores que a educação deve formar**. Pátio Rev Pedagógica. Ano VI, nº 28, Nov 2003, p. 26-30.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tadeu Tomaz. GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. In: APPLE, Michael W. et al.; GENTILI, Pablo. (Org.) Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. ANDRADE, Dalila de Oliveira. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: **10 anos de governos pos-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir. (Org). São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO. 2013, p. 253-264.

GIMENES, Erick. **Alunos não alfabetizados recebem R\$80,00 para frequentar aulas no Paraná**. In: Rádio Najuá, GR1 PR, Maringá. 04.07.2013. Disponível em: <http://radionajua.com.br/noticia/noticias/tabloides-nacionais-e-internacionais/alunos-nao-alfabetizados-recebem-r-80-para-frequentar-aulas-no-parana/19615/>>. Acesso em: 15.06.2016.

GIUBILEI, Sônia. **Todo mundo pode aprender, diz educadora em Fórum Permanente**. In: UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. 17.04.2013, não paginado. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/04/17/todo-mundo-pode-aprender-diz-educadora-em-forum-permanente>>. Acesso em: 26.05.2015.

_____. In: Educar para Crescer. **Pelo direito de saber ler e escrever**. 10.01.2011. Não paginado. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/direito-de-saber-ler-614854.shtml>>. Acesso em: 26.05.2015.

GOLDSTEIN, Harvey. WOODHOUSE, Geoffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar**. Origem e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES DE OLIVEIRA, Juliane. **O Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas**: os professores e suas escolhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9AYJQQ/disserta_o_juliane_gomes_oliveira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04.10.2016.

GONÇALVES, Ana Larissa. **Alfabetização e cidadania**: os sujeitos da educação de jovens e adultos no contexto da VI CONFINTEA. Trabalho de conclusão de curso. UEL, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20LARISSA%20GONCALVES.pdf>>. Acesso em: 26.01.2016.

GOUVEA, Andréa Barbosa. O Financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação das desigualdades. In: SOUZA, Ângelo Ricardo. GOUVEIA, Andréa Barbosa. TAVARES, Taís Moura. (Orgs.). **Políticas Educacionais. Conceitos e Debates**. Curitiba: Apuris, 2009. Capítulo III, p. 67-90.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Vol. 1 e 2. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. (Orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Escritos políticos**. Tradução Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976.

_____. **Escritos políticos**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Tradução Carlos Nelson Coutinho.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Tradução Carlos Nelson Coutinho.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A., 1978.

GROKORRISKI, Carlos Ricardo. **Sutilezas entre ciência, política e vida prática: alfabetização em uma Comunidade remanescente Quilombola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2012-10-17T160253Z-639/Publico/carlos%20grokorrisi.pdf>. Acesso em: 26.01.2016.

_____. **A pedagogia social no Programa Paraná Alfabetizado**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUC – PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2310_1352.pdf>. Acesso em: 27.01.2016.

GROKORRISKI, Carlos Ricardo. CERRI, Luis Fernando. **O Programa Paraná Alfabetizado no contexto da comunidade remanescente quilombola do Sutil**. Seminário de Pesquisa do PPE, UEM, 26 e 27/05/2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/2/038.pdf>. Acesso em: 27.01.2016.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. Tradução e edição do texto Dario Canali, 8ª edição, Porto Alegre: L&PM Editores S/A, 1987.

GUIMARÃES, Carlos Nunes. **Realismo político e conflitos**. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.12, n.2, dezembro/2015. Disponível em: <<https://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol12-n2/2.pdf>>. Acesso em: 17.08.2017.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Nação, nacionalismo, Estado**. Estudos Avançados 22 (62), 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a10v2262.pdf>>. Acesso em: 19.08.2017.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>>. Acesso em: 31.07.2014.

_____. **A participação da sociedade civil na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. Revista Brasileira de Educação. V. 14, nº 41, mai/ago. 2009a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>>. Acesso em: 14.05.2015.

_____. **A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. CREFAL, México, 2008. Disponível em: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal2011/cooperacion/descargas/informes_nacionales/brasil_castellano.pdf>. Acesso em: 11.07.2015.

_____. Apresentação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **A campanha de alfabetização em Cuba**. Porto Alegre: editora da UFRGS. 2009b.

_____. Prefácio. In: STECANELA, Nilda. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/politicas_eja.pdf>. Acesso em: 09.10.2015.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de jovens e adultos avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, 14(1) 2000a. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/haddad_e_mc_pierro.pdf>. Acesso em: 14.06.2016.

_____. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 21.03.2016.

_____. **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. [200-]. Versão atualizada e ampliada do artigo publicado originalmente como: HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/uma-visao-da-historia-da-escolarizacao-de-jovens-e-adultos-no-brasilhaddaddipierro.html>>. Acesso em: 18.03.2015

HADDAD, Sérgio. Siqueira, Filomena. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. Revista Brasileira de Alfabetização. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/81/64>>. Acesso em: 29.01.2018.

HENRIQUE, Arthur. Um olhar dos trabalhadores: um balanço positivo, uma disputa cotidiana e muitos desafios pela frente. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir. (Org.). São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO. 2013, p. 303-322.

HENRIQUES, Ricardo. Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. In: HENRIQUES, Ricardo. BARROS, Ricardo Paes de. AZEVEDO, João Pedro. (Orgs.). **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação**. Coleção Educação para Todos. Série Avaliação nº 1, v. 18. Brasília, SECAD, 2006a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154571por.pdf>>. Acesso em: 04.08.2015.

_____. Apresentação. In: HENRIQUES, Ricardo. BARROS, Ricardo Paes de. AZEVEDO, João Pedro. (Orgs.). **Brasil alfabetizado: experiência de campo de 2004**. Organização Brasília: SECAD, 2006b. Disponível em: <<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/v19.pdf>>. Acesso em: 19.08.2015.

ILDIS. *Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales*. **Las Misiones Sociales en Venezuela: una aproximación a su comprensión y análisis**. D'ELIA, Yolanda (coordinadora). Caracas, Venezuela, 1ª edición, octubre, 2006. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/50458.pdf>>. Acesso em: 12.06.2016.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil do Analfabetismo no Ceará Análise a partir dos dados da PNAD (2001, 2006 e**

2012). Nº 65, outubro de 2013. Disponível em:
http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/lpece_Informe_65_23_outubro_2013.pdf>. Acesso em: 21.06.2016.

JELLINEK, Georg. *Sistema dei diritti pubblici subbietivi*. Milano, 1910.

JIMÉNES, Enrique Marbot. *La formación de educadores para la atención a personas jóvenes y adultas en Cuba. Otoño*, 2003. Decisio. Disponível em:
http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber5.pdf>. Acesso em: 15.11.2016.

KLEIN, Lígia Regina. SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. MATA, Vilson Aparecido. **Alienação ou Exclusão**: Refletindo o Processo de “Inclusão” na Educação de Jovens e Adultos. 2012. Disponível em:
http://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/alienacao_ou_exclusao_texto_1.pdf>. Acesso em: 09.03.2017.

KLEINKE, Maria de Lourdes Urban. DESCHAMPS, Marley Vanice. MOURA, Rosa. **Movimento Migratório no Paraná (1986-91 e 1991-96)**: origens distintas e destinos convergentes. R. Paran. Desenv., Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999, p. 27-50. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/mainha.pdf>. Acesso em: 16.02.2016.

KOZELSKI, Adriana Cristina. **O método Paulo Freire de alfabetização no município de Palmas**: uma presença ausente? Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010. Disponível em:
<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp150546.pdf>>. Acesso em: 25.01.2016.

_____. **O programa Paraná Alfabetizado e o método Paulo Freire**. Revista de Ciências da Educação – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) - Americana/SP - Ano XIII - Nº 24 - 1º Semestre/2011. Disponível em:
[file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/33-81-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/33-81-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 26.01.2016.

KOZELSKI, Adriana Cristina. CORRÊA, Evandro A. **Educação de jovens e adultos**: a trajetória da formação de professores, identidades que se repetem. II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia. Infância, Sociedade e Educação. 13 a 15 de outubro de 2010. Disponível em:
<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/3.pdf>>. Acesso em: 29.01.2016.

_____. **O método Paulo Freire de alfabetização no programa Paraná Alfabetizado no município de Palmas**. VIII Simpósio Nacional de Educação. II Colóquio Internacional de políticas Educacionais e Formação de Professores. Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente. 24 a 26 de setembro de 2014. Disponível em:
<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//184.pdf>>. Acesso em: 04.12.2017.

KOZELSKI, Adriana Cristina. HAMMERSCHMIDT, Silvana. BERVIG, Carla.

Programa Paraná Alfabetizado: uma estratégia de articulação no processo de inserção social, através das políticas educacionais. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. UNIOESTE, 16 a 19 de setembro de 2009. Disponível em:

<<http://cac->

[php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_e_politicas_publicas/Trabcompleto_programa_parana_alfabetizado.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_e_politicas_publicas/Trabcompleto_programa_parana_alfabetizado.pdf)>.

Acesso em: 27.01.2016.

KRAWCZYK, Nora Rut. VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990:** uma perspectiva histórico-sociológica. Relec, ano 1 nº 1, 2010.

LADEM. Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. **Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas.** Universidade Federal de Juiz de Fora. 24/02/2012. Não Paginado. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/>>. Acesso em 06.05.2015.

LAUGLO, Jon. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

Tradução: Dagmar M. L. Zibas. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/765/777>>.

Acesso em: 16.01.2017.

LEITE, Sérgio. In: LADEM. **Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas.** Universidade Federal de Juiz de Fora. 24/02/2012. Não Paginado. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/>>. Acesso em: 06.05.2015.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. **“Eu não desisti!”:** os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93638/282922.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22.03.2016.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e Avaliação em EJA. In: **EJA:** planejamento, metodologias e avaliação. LOCH, Jussara Margareth de Paula, BINS, Katiuscha Lara Genro. CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon et al. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOCKE, John. *The second treatise of Government*. In: **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 377-601.

LONDRINA. **Analfabetismo será discutido na Câmara.** 23.03.2017a.

Disponível em: <<http://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/pesquisanoticias.xhtml>>.

Acesso em: 28.06.2017.

_____. **Município busca reverter o analfabetismo.** 27.03.2017b. Disponível em: <http://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/pesquisanoticias.xhtml>. Acesso em: 28.06.2017.

_____. **Perfil da região metropolitana de Londrina – 2014 (Ano-Base 2013).** Londrina, 2014. Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_planejamento/perfil/regiao_metropolitana/perfil_rml_2014.pdf. Acesso em: 30.01.2018.

LUCE, Maria Beatriz. **Atraso tem causas sociais e escolares, diz secretária do MEC.** In: UOL Notícias. 19.05.2014. Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/educacao/2014/05/19/distorcao-idade-serie-atraso-tem-causas-sociais-e-escolares-diz-secretaria-do-mec.htm>. Acesso em: 03.10.2014.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96:** a possibilidade de constituir-se como política pública. Revista Em Aberto. Brasília, v. 22, nº 82, nov. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2240/2207>. Acesso em: 08.03.2016.

_____. **O que são os fóruns de EJA do Brasil?** Vídeo. In: Portal Fóruns EJA Brasil. 2008. Disponível: <http://forumeja.org.br/audiovisualxeneja>. Acesso em: 18.05.2015.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. BRANCO, Patrícia Martins Castelo. **A construção da memória da alfabetização no Paraná.** Revista Eletrônica de Educação. Ano II, No. 04, jan./jul. 2009. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao4/Artigo4.pdf. Acesso em: 26.01.2016.

MAINARDES, Jefferson. **Análise das Políticas Educacionais:** breves considerações teórico-metodológicas. Revista Contrapontos, volume 9 nº 1 – Itajaí, jan/abr 2009, p. 4-16. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/971/828>. Acesso em: 27.06.2015.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe. Escritos Políticos.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Ações incrementam alfabetização e qualificação do ensino básico no MA.** 17/09/2015. Disponível em: <http://www.ma.gov.br/acoes-incrementam-alfabetizacao-e-qualificacao-do-ensino-basico-no-ma/>. Acesso em: 09.03.2016.

_____. **Maranhão mobiliza esforços para alfabetização de adolescentes e adultos.** 15/03/2016. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-mobiliza-esforcos-para-alfabetizacao-de-adolescentes-e-adultos/>. Acesso em: 14.11.2016.

MARINS, Cosme Freire. **Princípios norteadores do Programa Paraná Alfabetizado**. [200-]. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/principios-norteadores-do-programa-parana-alfabetizado.html>>. Acesso em: 21.06.2016.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Ana Rita. **Pelo direito de saber ler e escrever**. 10.01.2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/direito-de-saber-ler-614854.shtml>>. Acesso em: 26.05.2015.

MARTINS, Angela Maria. **O processo de municipalização no estado de São Paulo**: mudanças institucionais e atores escolares. São Paulo: FCC, INISANTOS, 2002. 26ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/tpgt05.htm>>. Acesso em: 18.08.2016.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica por meio dos fundos contábeis**: estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. Tese (Doutorado em Educação). Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6404/1/2009_PaulodeSenaMartins.pdf>. Acesso em: 24.04.2014.

MARTINS FILHO, Lourival José. In: **Diário Catarinense. Santa Catarina tem um dos menores índices de analfabetismo do país**. 14.09.2012. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2012/09/santa-catarina-tem-um-dos-menores-indices-de-analfabetismo-do-pais-3885117.html>>. Acesso em: 23.09.2015.

MATSUURA, Koichiro. Discurso do Sr. Koichiro Matsuura Diretor Geral da UNESCO. In: **Alfabetização como Liberdade**. Brasília, UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 23.03.2016.

_____. Prefácio, 2009. In: **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em 23.03.2016.

_____. Prólogo. In: UNESCO. **Education for All: Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life**. Paris, França, 2005. Alfabetização: um desafio inadiável. Relatório de Monitoramento Global. 2006. São Paulo: Moderna, 2006. Tradução em português.

MISSÃO CRIANÇA. **Relatório de atividades 1999-2001**. Mania de Educação. Brasília, 2001.

MORAES, Jaira Coelho. **Brasil Alfabetizado e Misión Robinson**: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela -2003-2013. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS: Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117779/000968676.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21.10.2015.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Liberalismo e neoliberalismo - uma introdução comparativa**. 1997. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2011/06/lib_neolib_compara.pdf>. Acesso em: 29.12.2017.

MORENO, Alejandro. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. LANDER, Edgardo. (Org.). *Colección Sur Sur, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*. Setembro, 2005. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf>. Acesso em: 15.02.2016.

MOUCO, Elsinho. “**Governo Federal**: Ordem e Progresso” será o slogan de Temer. In: O Estado de São Paulo, 12.05.2016. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/biblioteca/bv/hemdig_txt/160513006ma.pdf>. Acesso em: 24.01.2017.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **A Análise das políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu Ravanella Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MUNARIM, Antonio. Parceria: uma faca de muitos gumes. In: VÓVIO, Cláudia Lemos. IRELAND, Timothy Denis. **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. Ed. Brasília: UNESCO, MEC, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16.02.2015

NASCIMENTO, Sueli Aparecida Alves do. **A emancipação da pessoa idosa por meio da alfabetização**: uma perspectiva freireana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Sueli.pdf>>. Acesso em: 25.01.2016.

NASCIMENTO, Sueli Aparecida Alves. TAAM, Regina. **A emancipação da pessoa idosa por meio da alfabetização**: uma perspectiva freireana. Seminário de Pesquisa do PPE, UEM, 08 e 09/06/2009. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/37.pdf>. Acesso em: 27.01.2016.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Quantitativa – características, usos e possibilidades**. Disponível em:

<http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 15.11.2014.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes Marcelino. FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro. DP&A 2002, p. 17-32.

_____. **Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Volume 18 nº 52, junho/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18072.pdf>>. Acesso em: 18.05.2015.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Acompanhe a situação do plano de educação de cada estado**. 30 de novembro de 2010b. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/995-acompanhe-a-situacao-do-plano-de-educacao-de-cada-estado>>. Acesso em: 09.08.2015.

_____. **Brasil quer rever programa de alfabetização de adultos**. 06 de junho de 2012a. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/eja-e-educacao-nas-prisoas/64-eja-e-educacao-nas-prisoas/1163-brasil-quer-rever-programa-de-alfabetizacao-de-adultos>>. Acesso em: 09.08.2015.

_____. **Mais da metade dos estados não possui plano estadual de educação**. 29 de novembro de 2010a. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/993-mais-da-metade-dos-estados-nao-possui-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 09.08.2015.

_____. **Organizações e pesquisadores que atuam em EJA criticam atual programa de alfabetização**. 06 de Junho de 2012b. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1164-organizacoes-e-pesquisadores-que-atuam-em-eja-criticam-atual-programa-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 09.08.2015.

_____. **Quem somos**. 30 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/quem-somos>>. Acesso em: 31.10.2017.

OLIVEIRA, Anna Chyntia. HADDAD, Sérgio. **As organizações da sociedade civil e as ONGs de Educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 61-83, março/ 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>>. Acesso em: 16.11.2016.

OLIVEIRA ANDRADE, Dalila. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 16.11.2015.

_____. **Das políticas de governo à política de estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-

jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 29.03.2016.

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 17-32.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 237-252.

OLIVEIRA, João de. **Os sonhos viram realidade**. Curitiba: SEED, 2012.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de. LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/viewFile/1670/1049>>. Acesso em 29.05.2015.

OLIVEIRA, Francisco Gilson Rodrigues. **A educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa**: antagonismos, distanciamentos e aproximações. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufjf.br/tfranciscogilson.pdf>> Acesso em: 04.03.2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. In: Educar em Revista. Curitiba, PR, Editora: UFPR, nº 1, jan 1981. 2007, p. 83–100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 25.05.2015.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. **Educação e Cidadania**: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1995.

_____. **Estado e Política Educacional no Brasil**: Desafios do século XXI. 120f. Livre docência. Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. Revista Brasileira de Educação. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 1999, nº 11. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11.03.2016.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 nº 28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 09.07.2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SOUSA, Sandra Zákia. Introdução. O federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010, p. 13-35.

OLIVEIRA, Tatiana Custódio de. KOZELSKI, Adriana Cristina. **Programa Paraná Alfabetizado: a complexa realidade do município de Manguaçu – PR.** Revista Intersaberes | vol. 7 nº 13, p. 147– 158 | jan. – jun. 2012. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/252/161>>. Acesso em: 27.01.2016.

OLIVEIRA ADORNO, Lucilene Lusia. **A educação de jovens e adultos no Paraná nas décadas de 1990 e 2000:** descrevendo as políticas públicas aplicadas. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC-PR., 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5916_3607.pdf>. Acesso em: 09.06.2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 10/12/1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 08.06.2014.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 16/12/1966. Disponível em: <http://www.prr4.mpf.gov.br/pesquisaPauloLeivas/arquivos/PIDESC.pdf>>. Acesso em: 27.12.2014.

PAIVA, Jane. In: **Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos.** Entrevista ao Programa Roda de Conversa, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19651>>. Acesso em: 30.05.2016.

PARAÍBA. Governo da Paraíba. **Educação convoca movimentos sociais para Programa de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.** 14.01.2016. Não paginado. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/educacao-convoca-movimentos-sociais-para-programa-de-alfabetizacao-e-educacao-de-jovens-e-adultos/>>. Acesso em: 23.06.2016.

PARANÁ. Governo do Paraná. Agência de Notícias do Paraná. **Programa de Alfabetização muda a vida de milhares de pessoas no Paraná.** 22.12.2014. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=82526>>. Acesso em: 10.07.2017.

_____. Casa Civil Sistema Estadual de Legislação. **Lei Complementar 139** - 09 de dezembro de 2011. Publicado no Diário Oficial nº. 8.607 de 12 de dezembro de 2011c. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=62625&indice=1&totalRegistros>>. Acesso em: 22.06.2016.

_____. _____. **Lei 18.492**, de 24 de junho de 2015d. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754#869754>>. Acesso em: 10.08.2015.

_____. COMEC. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. **População total, urbana e rural dos municípios da região metropolitana de Curitiba**. 2011e. Disponível em:

<http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/RMC/Populacao_Total_Urbana_Rural_2012.pdf>. Acesso em: 07.11.2017.

_____. Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social. **Plano Estadual de Assistência Social 2012 - 2015**. 2012f. Disponível em:

<http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_suas/plano_estadual_assistencia_social.pdf>. Acesso em: 04.10.2017.

_____. IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Curitiba**. Junho, 2017a. Disponível em:

<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=80000&btOk=ok>>. Acesso em: 22.06.2016.

_____. _____. **Caderno Estatístico Município de Itaipulândia**. Dezembro, 2012d. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_municipios/itaipulandia2012.pdf>. Acesso em: 27.06.2017.

_____. _____. **Índice IPARDES de desempenho na área da educação, dos municípios do Paraná - 2002/2013**. 2013d. Disponível em:

<http://www.ipardes.pr.gov.br/pdf/indices/ipdm/indice_ipardes_desempenho_educacao_2002_2013.pdf>. Acesso em: 15.02.2017.

_____. _____. **Produto Interno Bruto do Paraná e do Brasil a preços correntes de mercado – 2002-2016**. 2016c. Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/tab_pib_01.pdf>. Acesso em: 04.10.2017.

_____. _____. **Taxa de analfabetismo 2010**. Ministério Público do Estado do Paraná. 2014j. Disponível em:

<http://www.planejamento.mppr.mp.br/arquivos/File/sistema_indicadores/Educacao/planilha/taxa_analfabetismo_2010.pdf>. Acesso em: 27.06.2017.

_____. _____. **Taxas de analfabetismo – Paraná e região metropolitana de Curitiba – 2008**. [200-b]. Disponível em:

<http://www.ipardes.pr.gov.br/pdf/taxas_analfabetismo.pdf>. Acesso em: 22.06.2016.

_____. **Lei Nº 13.512** - 21/01/2002. Publicado no Diário Oficial Nº 6185 de 08/03/2002. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/leie13512-02.pdf>>. Acesso em: 22.06.2016.

_____. **O Estado do Paraná no Censo 2010**. Observatório das Metrópoles. 2011d. Disponível em: <http://observatoriodasmetrolopes.net/download/PR_Censo2011.pdf>. Acesso em: 07.11.2017.

_____. SEED. **A alfabetização de jovens, adultos e idosos e os sujeitos da diversidade**. Curitiba: SEED/PR, 2010f. Disponível: <https://issuu.com/orlandoferretti/docs/diversidade_final_web_texto_seed>. Acesso em: 27.06.2016.

_____. _____. **Alfabetização é cidadania**. Nossa Escola. Informativo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ano II – Edição 11 – Agosto – 2012c.

_____. _____. **Cartografia Social de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**. Curitiba: SEED, Pr., 2010e. Disponível em: <http://www.academia.edu/11656701/Cartografia_Social_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_de_Jovens_Adultos_e_Idosos._Secretaria_de_Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 11.06.2016.

_____. _____. **Círculo de Leituras de Jovens e Adultos**. Curitiba, SEED, Pr., 2010h. Disponível em: <https://issuu.com/paranaalfabetizado/docs/caderno_pedagogico>. Acesso em: 27.06.2016.

_____. _____. **Concepções e Experiências na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Paraná: SEED, Pr., 2010g. Acesso em: <<https://issuu.com/paranaalfabetizado/docs/cadernotematico>>. Acesso em: 27.06.2016.

_____. _____. **Dados_PPA_Curiitba_2008_2014**. 2014i. Fonte: Sistema Paraná Alfabetizado (SPA) – SEED. Acesso em 30/10/2014.

_____. _____. **Dezoito municípios livres do analfabetismo**. 11.02.2012g. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=3284>>. Acesso em: 07.11.2017.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 2006a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 31.05.2015.

_____. _____. **Documento-Base Plano Estadual de Educação**. 2015b.

Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/190/documento_base_pee_pr.pdf>. Acesso em: 01.06.2015.

_____. _____. **Exposição do Paraná Alfabetizado acontece em Toledo.**

26.10.2012e. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3930>>.

Acesso em: 07.07.2017.

_____. _____. **Edital nº 04/2014 – DG-SEED.** 2014e. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital042014dgseed.pdf>>.

Acesso em: 16.04.2015.

_____. _____. **Edital nº 05/2014 – DG/SEED.** 2014d. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital052014dgseed.pdf>>.

Acesso em: 15.04.2015.

_____. _____. **Edital nº 06/2014 – DG/SEED.** 2014f. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital062014dgseed.pdf>>.

Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 08/2009 – DG/SEED.** 2009a. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital082009dg.pdf>>.

Acesso em: 04.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 12/2012 – DG/SEED.** 2012b. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital122012dg.pdf>>.

Acesso em: 02.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 13/2005 – DG/SEED.** 18.04.2005b. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/124tit_Edital_132_005_ALFABETIZADORES_CEEBJA.pdf>. Acesso em: 04.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 13/2012 – DG/SEED.** 2012a. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital132012dg.pdf>>.

Acesso em: 02.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 14/2013 – DG/SEED.** 2013b. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital142013dg.pdf>>.

Acesso em: 30.09.2015.

_____. _____. **Edital nº 15/2011 – DG/SEED.** 2011a. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital152011dg.pdf>>.

Acesso em: 03.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 15/2013 – DG/SEED.** 2013a. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital152013dg.pdf>>.

Acesso em: 30.09.2015.

_____. _____. **Edital nº 16/2009 – DG/SEED**. 2009b. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital162009dg.pdf>.
 Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 16/2011 – DG/SEED**. 2011b. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/1479tit_EDITAL_N_16_2011_COORDENADORES_PR_ALFABETIZADO.pdf?PHPSESSID=b59f3150dbed2514cb7969a17371637e. Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 19/2013 – DG/SEED**. 2013c. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital192013dgseed.pdf>.
 Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 28/2010 – DG/SEED**. 2010a. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/1368tit_EDITAL_28_2010.pdf. Acesso em: 04.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 29/2006 – DG/SEED**. 24.02.2006b. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/313tit_EDITAL_29_2006_PROF.PDF. Acesso em: 04.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 29/2010 – DG/SEED**. 2010b. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/1366tit_EDITAL_29_PDF.pdf. Acesso em: 04.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 60/2008 – DG/SEED**. 2008a. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital602008dg.pdf>.
 Acesso em: 02.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 69/2004 – DG/SEED**. 17.09.2004. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/39tit_edital_69.pdf. Acesso em: 04.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 121/2007 – DG/SEED**. 2007a. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/780tit_ED_121_Alfabetizadores_2007.pdf. Acesso em: 04.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 182/2007 – DG/SEED**. 2007b. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/868tit_Edital_182_LIBRAS_PRAalfabetizado.pdf. Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Edital nº 196/2007 – DG/SEED**. 2007c. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/876tit_Edital_196_3_Coordenadores_PR_Alfabetizado_2007.pdf. Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Evento define comissão permanente da Agenda Territorial de Alfabetização e EJA**. 11.11.2010c. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=1908>.
 Acesso em: 10.06.2016.

_____. _____. **Foz recebe Caravana da Alfabetização com compromisso de superar o analfabetismo.** 30.04.2009f. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=923>>.
Acesso em: 27.05.2015.

_____. _____. **Instrução n.º 002 /2009 - SEED/SUED.** 2009e. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022009sued.pdf>>.
Acesso em: 07.06.2016.

_____. _____. **Instrução n.º 003/2008 - SEED/SUED.** 2008b. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao032008.pdf>>.
Acesso em: 07.06.2016.

_____. _____. **Município de Itaipulândia é Território Livre do Analfabetismo.** 30.10.2010c. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1590>>.
Acesso em: 12.06.2017.

_____. _____. **Museu da Escola Paranaense no Portal Dia a Dia Educação.** 13.07.2017b. Disponível em:
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2339&tit=Museu-da-Escola-Paranaense-no-Portal-Dia-a-Dia-Educacao>>.
Acesso em: 31.07.2017.

_____. _____. **Nova seleção do Programa Paraná Alfabetizado.** 01.04.2014g. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5237>>.
Acesso em: 15.06.2016.

_____. _____. **Paraná Alfabetização. Relatório de efetivação.** CELEPAR/SEED/PR. 25.06.2016a. Fonte:
<www4.pr.gov.br/analfabetos/frmSituacaoFinal.jsp>.

_____. _____. **Paraná Alfabetização. Relatório de efetivação.** CELEPAR/SEED/PR. 25.06.2016b. Fonte:
<<http://www4.pr.gov.br/analfabetos/levantamento/frmExibeLevantamento.jsp>>.

_____. _____. **Paraná Alfabetizado vai usar software para auxiliar na alfabetização.** 09.05.2008c. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=419>>.
Acesso em: 08.06.2016.

_____. _____. **Plano Estadual de Educação PEE-PR Uma construção coletiva** (Versão preliminar). Curitiba, setembro de 2005a. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf>.
Acesso em: 01.06.2015.

_____. _____. **Poesia da imagem:** poesia da palavra. Um olhar sobre o universo da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Paraná. SEED. Superintendência da

Educação. DEDI. Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. PPA. Curitiba: SEED-Pr., 2010d.

_____. _____. **Programa de Combate ao abandono escolar**. 2013e.

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/combate_abandono_escolar/programa_combate_abandono_escolar.pdf>. Acesso em: 07.07.2015.

_____. _____. **Programas e Projetos – Paraná Alfabetizado**. 2014a.

Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>>. Acesso em 14.04.2015.

_____. _____. **Programas e Projetos – Paraná Alfabetizado – Alfabetização**. 2014b. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=63>> Acesso em: 15.04.2015.

_____. _____. **Programas e Projetos – Paraná Alfabetizado – Avaliação dos Alfabetizandos**. 2014h. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=67>>. Acesso em: 17.04.2014.

_____. _____. **Programas e Projetos – Paraná Alfabetizado – Como funciona?**

Não paginado. 2014c. Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64>>. Acesso em 16.04.2015.

_____. _____. **Programa Paraná Alfabetizado**. 01.07.2015e. Disponível em:

<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5704>>. Acesso em: 10.07.2017.

_____. _____. **Programa Paraná Alfabetizado é o vencedor brasileiro do Prêmio Iberoamericano**. 27.09.2009d. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=1095>>. Acesso em: 15.03.2016.

_____. _____. **Quadro de analfabetismo segundo censos de 2000 e 2010**.

SEED. Superintendência de Educação. DEDI. DEJA – PPA. 2015a

_____. _____. **Relatório Educação de Jovens, Adultos e Idosos 2003/2006**. [200-a].

_____. _____. **Síntese histórica da seleção de servidores públicos para atuar nas instituições de ensino que atendem os estabelecimentos penais do Paraná**. 2015c. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/sintese_selecao.pdf>. Acesso em: 05.10.2015.

_____. _____. **Um dedo de prosa – Livro do Educador**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. PPA. Curitiba: SEED-Pr., 2009g, 2ª edição.

_____. _____. **Um dedo de prosa – Livro do Educando**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Programa Paraná Alfabetizado. Curitiba: SEED-Pr., 2006c.

_____. _____. **Roda de prosa**: história de educadores e educadoras. Curitiba: SEED-Pr., 2009c.

PERES, Marcos Augusto de Castro. In: **Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas**. LADEM. Universidade Federal de Juiz de Fora. 24/02/2012. Não Paginado. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/>>. Acesso em 06.05.2015.

_____. **Velhice, educação e exclusão**: a educação de jovens e adultos e o analfabetismo entre idosos. 2010. Disponível em:
<<http://www.verinotio.org/conteudo/0.59936331268341.pdf>>. Acesso em: 15.06.2015.

_____. **Velhice, trabalho e cidadania**: as políticas da terceira idade e a resistência dos trabalhadores idosos à exclusão social. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2007. Disponível em:
<<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/TeseMarcosAugustoCastroPeres.pdf>>. Acesso em: 15.06.2015.

_____. **Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal**: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. Revista Sociedade e Estado - Volume 26 Número 3 Setembro/Dezembro 2011. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/se/v26n3/11.pdf>>. Acesso em: 14.06.2015.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-108.

PEREIRA, Valeria Villa Verde Reveles. BAZOTTI, Angelita. **Ruralidade, agricultura familiar e desenvolvimento**. Nota Técnica Ipardes, Curitiba, nº 16, novembro 2010. Disponível em:
<http://www.ipardes.pr.gov.br/biblioteca/docs/NT_16_ruralidade_agric_familiar_dese_nv.pdf>. Acesso em: 19.02.2017.

PEREIRA, Valéria Villa Verde. MARQUES, Lenita Maria. MARTINS, Andrea Crsistina. **Acesso a serviços públicos**: subsídios à racionalidade administrativa aplicada no espaço rural. Emancipação, Ponta Grossa, 13(2): 183-202, 2013.
<<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/Dialnet-AcessoAServicosPublicos-5029382.pdf>>. Acesso em: 20.02.2017.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Portaria nº 5.944 de 15 de junho de 2017**. Recife, 15.06.2017a. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/13579/Edital%20Chamada%20P%C3%BAblica%20Programa%20Brasil%20Alfabetizado%20Divulga%C3%A7%C3%A3o%20\(1\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/13579/Edital%20Chamada%20P%C3%BAblica%20Programa%20Brasil%20Alfabetizado%20Divulga%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf)>. Acesso em: 29.07.2017.

_____. **Resultado dos Recursos 1ª Etapa da Chamada Pública para Voluntários Programa Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado**. 2017b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/13621/RESPOSTA%20DE%20RECURSO.pdf>>. Acesso em: 29.07.2017.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **O conceito de sociedade civil**. PUC/Rio. 2015. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6617/6617_5.PDF>. Acesso em 18.05.2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

PINTO, José Marcelino Rezende et al. **Um olhar sobre os indicadores do analfabetismo no Brasil**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>>. Acesso em: 31.07.2015.

PINTO, José Marcelino Rezende. CARREIRA, Denise. **Custo aluno-qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade_aluno.pdf>. Acesso em: 08.06.2015.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: MEC. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 11.05.2016.

PIRES, Valdemir A. **Economia da educação e política educacional: elos fortes, consistência fraca**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

PÍTON, Ivania Marini. **Universidade, formação, gestão e para a cidadania: programa educação não-formal e cidadania – educação de jovens, adultos e idosos**. Anpae, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/187.pdf>. Acesso em 26.01.2015.

PÍTON, Ivania Marini. KOZELSKI, Adriana Cristina. **Educação de Jovens e adultos e cidadania: a concepção de cidadania dos professores de EJA**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

26 a 29 de outubro de 2009 – PUC – PR. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2589_1463.pdf>.
Acesso em: 16.11.2015.

PLATAFORMA DHESCA BRASIL. Plataforma de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. AÇÃO EDUCATIVA. ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO. **Direito Humano à Educação**. Novembro, 2011. Disponível em:
<http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>.
Acesso em: 14.09.2015.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Os objetivos do desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>>.
Acesso em: 16.11.2015.

POGGI, Gianfranco. **A evolução do Estado Moderno**: uma introdução sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PONTAROLLO, Regina Sviech. **Políticas públicas educacionais para o idoso e sua implementação pela SEED – PR na cidade de Prudentópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPG, 2008. Disponível em:
<<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp095379.pdf>>. Acesso em: 27.01.2016.

PONTAROLLO, Regina Sviech. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Políticas públicas educacionais dirigidas à terceira idade no estado do Paraná**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUC – PR. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2714_1314.pdf>.
Acesso em: 27.01.2016.

PORTAL FÓRUNS EJA BRASIL. **Histórico dos fóruns de EJA**. 2015. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/historico>>. Acesso em: 08.06.2015.

PORTAL QEduc. **Distorção idade-série**. Disponível em:
<http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2013>.
Acesso em: 03.10.2014.

PROENÇA, Débora Maria. **Práticas de letramento de uma turma do Programa Paraná Alfabetizado**: análises preliminares de um estudo de caso. Anais do I SEA – Simpósio de Ensino e Aprendizagem: Atualidades, Prospectivas e Desafios. Universidade Tecnológica Federal Paraná, Campus Londrina, julho de 2013. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/londrina/eventos-antigos/sea/anais-2013-1/anais-2013-edicao-atual/anais-trabalhos-completos-i-sea>>.
Acesso em: 26.01.2016.

_____. **Práticas de letramento em uma turma de alfabetização popular no Programa Paraná Alfabetizado em Londrina**. Monografia de especialização, UEL, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5234/1/LD_EJA_I_2013_04.pdf>
. Acesso em: 03.12.2017.

QUATRO PONTES. Prefeitura Municipal de Quatro Pontes. **Município. História.** Disponível em:
<<http://www.quatropontes.pr.gov.br/municipio/2-hist%C3%B3ria.html>>.
Acesso em: 24.06.2015.

R TRIBUNA. **Curitiba tem a maior taxa de alfabetização entre as cidades.** 21.06.2007. Não paginado. Disponível em:
<<http://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/curitiba-tem-maior-taxa-de-alfabetizacao-entre-as-capitais/>>. Acesso em: 19.07.2017.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REGNAULT, Blas. **El estado de la Educación de Jóvenes y Adultos en Venezuela.** Informe final, [200-].

_____. **Situación presente de La educación de personas jóvenes y adultas en Venezuela.** CREFAL, México, 2008. Disponível em:
<http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/cooperacion/descargas/informes_nacionales/venezuela.pdf>. Acesso em: 11.07.2015.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Programa de alfabetização boliviano ensinou mais de um milhão de adultos a ler e escrever.** Maio, 2015. Disponível em:
<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/217/uma-nacao-de-letradosprograma-de-alfabetizacao-boliviano-importado-de-cuba-346297-1.asp>>.
Acesso em: 14.07.2015.

REVISTA ISTO É. As melhores cidades. **Dignas de notas.** 16.09.2015. Disponível em: <<http://melhorescidadesdobrasil.com.br/dignas-de-nota/>>. Acesso em 19.07.2017.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.** MOÇO, Anderson. 01.03.2010. Disponível em:
<<http://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010>>. Acesso em: 27.04.2016.

_____. **Por que alfabetizar com nome próprio?** 2015. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/nome-proprio/por-que.shtml>>.
Acesso em: 14.07.2015.

_____. 7 passos para erradicar o analfabetismo. In: **Pelo direito de saber ler e escrever.** Nova Escola. Edição 235, 15.09.2010. Disponível em:
<http://www.cereja.org.br/site/shared%5Cfiles%5Ccer_artigos%5Canx%5C20100915190513_Setepassos-erradicar-analfabetismo_NovaEscola.PDF>.
Acesso em: 26.09.2015.

REZENDE, Fernando. Federalismo Fiscal: em busca de um novo modelo. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 71-88.

RIBEIRO, Cristiane Valeria. **Alfabetização do encarcerado**: um voo para a liberdade. Artigo científico – Especialização em Gestão Pública – Políticas Educacionais, Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/parana_alfabetiza_do_prisoos.pdf>. Acesso em: 27.01.2016.

RIBEIRO, Elinor Eschholtz. **Alfabetização de adultos, servidores da UFPR**. Educar em Revista. Curitiba, nº 8, 27-34, janeiro/dezembro, 1989. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36161/22314>>. Acesso em: 29.09.2015.

RIBEIRO, Elinor Eschholtz. ASINELLI-LUZ, Araci, HARACEMIV, Sônia Maria Chaves et al. **Alfabetizando adultos numa perspectiva interdisciplinar**: a prática do cotidiano. Educ. rev. nº 8 Curitiba jan./dez. 1989. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36160/22313>>. Acesso em: 11.11.2016.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 03.08.2016.

_____. In: Educar para Crescer. **Pelo direito de saber ler e escrever**. 10.01.2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/direito-de-saber-ler-614854.shtml>>. Acesso em: 26.05.2015.

RICHA, Carlos Alberto (BETO). Plano de Governo Beto Richa 2014. **Plano de Metas 2015 2018 Beto Richa**. Disponível em: <http://estaticoq1.globo.com/2015/09/23/Plano-De-Governo-Beto-Richa_2014.pdf>. Acesso em: 25.05.2016.

RIGONI, Fátima Aparecida Gusso. **Muda o Mundo Brasil**. Curitiba: Positivo, 2008.

RIVAS, R. H. **Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina**: Estado del Arte. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991.

RIZZI, Ester. GONZALES, Mariana. XIMENES, Salomão. **Direito Humano à Educação**. 2ª edição – Novembro de 2011. Coleção Manual de Direitos Humanos. Volume 7. Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 30.05.2015.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. In: Agência de notícias da Prefeitura de Curitiba. **Matrículas para alfabetização de jovens e adultos iniciam na sexta**.

24.01.2013, não paginado. Disponível em:

<<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/matriculas-para-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-iniciam-na-sexta/28377>>. Acesso em: 24.09.2015

_____. In: Agência de notícias da Prefeitura de Curitiba. **Programa Cereja para alfabetização de adultos é ampliado**. 24.05.2014, não paginado. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/programa-cereja-para-alfabetizacao-de-adultos-e-ampliado/33007>>. Acesso em: 24.09.2015.

_____. In: Agência de notícias da Prefeitura de Curitiba. **Projeto curitibano de redução de analfabetismo é premiado pelo MEC**. 27.04.2016, não paginado. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-curitibano-de-reducao-do-analfabetismo-e-premiado-pelo-mec/39528>>. Acesso em: 15.02.2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 29ª ed., 2005.

ROMÃO, José. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

ROSSATO, Clotilde. In: **Paraná está erradicado em 18 municípios do Paraná**. Gazeta do Povo, 18.03.2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/analfabetismo-esta-erradicado-em-18-municipios-do-parana-86uiow0anja68ai1ok6yyso5q>>. Acesso em: 27.06.2017.

ROUSSEFF, Dilma Vana. In: **Dilma toma posse e anuncia lema do novo governo: "Brasil, Pátria Educadora"**. Portal Brasil. Publicado em 01.01.2015 modificado em 02.01.2015. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-201cbrasil-patria-educadora201d>>. Acesso em: 14.01.2017.

RUMMERT, Sônia Maria. VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 21.07.2015.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir. (Org.). São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO. 2013, p. 135-143.

_____. **Apresentação**. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir. (Org.). São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO. 2013, p. 08-09.

SADER, Emir et al. A trama do neoliberalismo. Mercado, crise e exclusão social. Coordenação Pablo Gentili e Luis Fernandes. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 4ª edição, p. 130-180.

SALATTA, Kátia Vieira. **As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil pós 1990**: uma releitura de sua função social. UEM, 2010.

Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Katia_Vieira_Salatta.pdf>.

Acesso em: 27.01.2016.

SANTA CATARINA. Governo de Santa Catarina. **Análise do analfabetismo em Santa Catarina–SC-2010**. Disponível em:

<[file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/analise_analf_sc-2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/analise_analf_sc-2010%20(1).pdf)>.

Acesso em: 19.06.2015.

_____. **Santa Catarina lidera ranking dos estados com menor taxa de analfabetismo**. 27.09.2013. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/index.php/mais-sobre-educacao/3029-programa-sc-alfabetizada-contribui-para-a-reducao-do-analfabetismo-no-estado>>. Acesso em: 19.06.2013.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **Distorção idade-série**. 2014. Disponível em:

<<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=237>>.

Acesso em: 03.10.2014.

_____. Abandono Escolar. In: **Dicionário – Verbetes**. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. UFMG, 2015. Disponível em

<<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=391>>.

Acesso em: 07.07.2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf>. Acesso em: 11.03.2016.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. GAMBOA, Sílvio Ancízar Sánchez. (Org.).

Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10ª

Edição. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma nova política educacional. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SCHLESENER, Anita Helena. Política e educação em Gramsci (reflexões a partir dos escritos políticos de 1916 a 1918) In: **Política e educação em Gramsci**.

MICHELOTTO, Regina Maria. PFEIFER, Mariana. (Orgs.). Curitiba; UFPR, 2010, p. 15-46.

_____. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de

emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena. MASSON, Gisele. SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo (s) & Educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política Educacional e instrumentos de avaliação**: pensando um índice de condições materiais da escola.

Curitiba, UFPR, 2010. (Dissertação de mestrado). Disponível em:
<http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_schneider.pdf>. Acesso em: 06.07.2015.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: teoria e prática. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. **Conclusão**: políticas sociais e políticas da pobreza. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. Disponível em:
<http://www.schwartzman.org.br/simon/causasp_files/causasp8.htm>. Acesso em: 30.12.2014.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de Jovens e Adultos**: uma análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em:
<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2009-07-06T11:17:15Z-7981/Publico/Francisca%20Gorete%20Bezerra%20Sepulveda.pdf>. Acesso em: 20.10.2015.

SILVA, Evandro Anderson da. **As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2014-2012)**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). UNIOESTE: Foz do Iguaçu, 2013, 146 f. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/12/TDE-2013-06-12T133515Z-988/Publico/Dissert%20Evandro%20Anderson%20Silva.pdf>. Acesso em: 10.07.2015.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **Fetice e Resistência na Política Educacional no Paraná**: Um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino. Jornal de Políticas Educacionais, n° 2, setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.jpe.ufpr.br/n2.pdf>>. Acesso em: 07.03.2017.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O Programa DF Alfabetizado/ Brasil Alfabetizado e a Continuidade dos Estudos**: dos números à percepção dos sujeitos. Brasília, 2013. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16223/1/2013_DimitriAssisSilveira.pdf>. Acesso em: 09.03.2016.

SOARES, Leônicio Jose Gomes. **Formação inicial do educador de jovens e adultos**: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007 Disponível em:
<<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT18-3659--Int.pdf>>. Acesso em: 16.04.2016.

_____. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educ. Rev. n°. 47, Belo Horizonte, Junho, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005>. Acesso em: 15.12.2016.

_____. **Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos**. In: Entrevista ao Programa Roda de Conversa, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais,

2014. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=19651>>.

Acesso em: 30.05.2016.

SOARES, Leôncio José Gomes. SIMÕES, Fernanda Mauricio. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade. Porto Alegre:

Ufrgs, 29 (2) – jul./dez. 2004, p. 25-39. Disponível em:

<<http://pt.slideshare.net/DafianaCarlos/a-formao-inicial-do-educador-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em 16.12.2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOEK, Ana Maria. **Aspectos contributivos do manual do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2009. Disponível em:

<http://www.pppe.ufpr.br/teses/M09_soek.pdf>. Acesso em: 13.07.2017.

SOEK, Ana Maria. HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Aspectos didáticos metodológicos dos manuais de alfabetização de jovens e adultos**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUC – PR. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3177_1797.pdf>.

Acesso em: 15.08.2016.

SOUSA ABREU, Antonia de. **Conceito Gramsciano de “revolução passiva” e o Estado brasileiro**. 2010. Disponível em:

<http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume3/conceito_gramsciano.pdf>.

Acesso em: 14.06.2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política educacional e seus objetos de estudo**.

Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. Volume 01, nº 01, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/55-272-1-PB.pdf>>.

Acesso em: 22.06.2016.

SOUZA, Maria Antonia de. As relações entre o Movimento Sem terra – MST e Estado: Encontros e Desencontros na educação de Jovens dos Assentamentos Rurais. In: DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 187-228.

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 47-103.

TEIXEIRA, Ana Claudia. **Até onde vai a participação cidadã? Le**

Monde Diplomatique Brasil, 04 de fevereiro de 2008. Não paginado. Disponível em:

<<http://diplomatique.org.br/artigo.php?id=132>>. Acesso em: 14.05.2015.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital**: implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

TONET, Ivo. **Do conceito de sociedade civil**. Disponível em:
<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/do_conceito_de_sociedade_civil.pdf>.
Acesso em: 18.05.2015.

TORRES, Carlos Alberto. Estado Privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 18ª Ed, p. 103 – 128.

TORRES, Rosa Maria. **Ação Nacional da Alfabetização na América Latina**. Trad. Ângela Melim. Caderno de Educação Popular, n. 17. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Nova, 1990.

_____. *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte Regional*. UNESCO, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182951s.pdf>>.
Acesso em: 14.11.2016.

_____. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Tradução: Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRINTIN, Renata da Silva. MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Política de financiamento para alfabetização de jovens e adultos no Paraná**: em discussão o Programa Paraná Alfabetizado (2004 – 2014). XXIV Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC). IV Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior (EAIC-Jr). UEM-PR, 23 a 25 de setembro de 2015. Disponível em:
<<http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/156.pdf>>. Acesso em: 07.03.2017.

TROJAN, Rose Meri. **Educação Básica e formação docente em Cuba: prós e contras**. Jornal de Políticas Educacionais, nº 3, janeiro-junho, 2008, p. 53-64. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n3_5.pdf>. Acesso em: 19.08.2017.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Pedagogia**. Disponível em:
<http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2015/organizacao_curricular/pedagogia_noturno.pdf>.
Acesso em: 26.06.2016.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Pedagogia**. 2016. Disponível em:
<<http://portal.nead.uem.br/cursos/graduacao/ped.pdf>>. Acesso em: 27.06.2016.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, agosto de 2008. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>.
Acesso em: 23.07.2014.

_____. **Alfabetização como Liberdade**. Brasília, UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>.
Acesso em: 09.04.2016.

_____. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. PAIVA, Jane. MACHADO, Maria Margarida. IRELAND, Timothy. (Orgs.). Brasília: SECADI: UNESCO, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/ANTENOR/Downloads/vol1ejaelt.pdf>>. Acesso em: 19.08.2015.

_____. **Education for All: Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life**. Paris, França, 2005. Alfabetização: um desafio inadiável. Relatório de Monitoramento Global. 2006. São Paulo: Moderna. 2006. (Tradução em português).

_____. **Informe de Seguimiento de la EPTen el mundo. La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos**. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>>. Acesso em: 20.02.2016.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4**. Ensinar e Aprender: Alcançar a qualidade para todos. Relatório Conciso. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 14.06.2014.

_____. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 23.03.2016.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angelica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em 16.06.2015.

VIDOLIN, Lucimara Aparecida de Moura. **Educação no sistema prisional**: desafios, expectativas e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2017. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/1136/2/EDUCACAO%20NO%20SISTEMA%20PRISIONAL.pdf>>. Acesso em: 04.12.2017.

VIEIRA, Oscar Vilhena. ALMEIDA, Eloísa Machado. Direito, educação e transformação. In: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP). ABMP Todos pela Educação (Org). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

VOIDÉLO, Josely Maria. ATAYA, Yusra. **O Programa Alfabetização Solidária e a Metodologia de Paulo Freire**: Conhecendo a realidade do Programa Paraná-Alfabetizado no Município de Ponta Grossa - Pr. Julho de 2010. Disponível em: <http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/JOSELY_VOIDÉLO_e_yusra_ataya1-EM_EDUCacao.pdf>. Acesso em: 26.01.2016.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre Discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)

Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/Vovio_CL_Doutorado.pdf>. Acesso em: 22.03.2016.

WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC**: reflexões iniciais. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>. Acesso em: 24.01.2017.

WALZER, Michael. **As esferas da justiça**: em defesa do pluralismo e da igualdade. Tradução: Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. Educação popular e processo de democratização. In: **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 62-78.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma. **¿Una nueva ruralidad in América Latina?** Buenos Aires: CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 2001, p. 31-44. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em: 17.02.2017.

WOICIECHOWSKI, Marília. **Jovens, adultos e idosos**: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e escrever. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPG, Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2006-12-21T085828Z-19/Publico/Marilia%20Woiciechowski.pdf>. Acesso em: 14.06.2016.

ZANDER, Katherine Finn. TAVARES, Taís Moura. Federalismo e gestão dos sistemas de ensino no Brasil. In: SOUZA, Ângelo Ricardo. GOUVEIA, Andréa Barbosa. TAVARES, Taís Moura. (Orgs.). **Políticas Educacionais. Conceitos e Debates**. Curitiba: Apis, 2009, p. 91-117.

APÊNDICE 1 – PRODUÇÃO ACADÊMICA REFERENTE AO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO NA ÁREA DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO (STRITU SENSU) E ESPECIALIZAÇÃO (LATU SENSU).

Ano	Autor/a	Título	IES
2006	WOICIECHOWSK, Marília.	Jovens, adultos e idosos: a perspectiva do aprender e do ensinar a ler e escrever. Dissertação – Mestrado em Educação	UEPG
2008	PONTAROLLO, Regina Sviech.	Políticas públicas educacionais para o idoso e sua implementação pelo SEED – PR na cidade de Prudentópolis Dissertação – Mestrado em Educação	UEPG
2009	DOLLA, Margarete Chimiloski.	Os desafios da política de educação para jovens e adultos: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel – PR (2006-2008) Dissertação – Mestrado em Educação	UNIOESTE – Campus de Cascavel
2010	KOZELSKI, Adriana Cristina.	O método Paulo Freire de alfabetização no Programa Paraná Alfabetizado no município de Palmas: uma presença ausente? Dissertação – Mestrado em Educação	PUC – Pr
2010	SALATTA, Kátia Vieira.	As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil pós 1990: uma releitura de sua função social Trabalho de conclusão de curso	UEM
2010	GONÇALVES, Ana Larissa.	Alfabetização e cidadania: os sujeitos da educação de jovens e adultos no contexto da VI CONFINTEA Trabalho de conclusão de curso	UEL
2011	NASCIMENTO, Sueli Aparecida Alves do.	A emancipação da pessoa idosa por meio da alfabetização: uma perspectiva freireana Dissertação – Mestrado Acadêmico em Educação	UEM
2012	GROKORRISKI, Carlos Ricardo.	Sutilezas entre ciência, política e vida prática: alfabetização em uma comunidade remanescente quilombola Dissertação – Mestrado em Educação	UEPG
2012	FARIA, Denise Suzaine Toneli.	A educação de jovens e adultos: políticas e programas no Paraná (2003 – 2011) Trabalho de conclusão de curso	UEM
2013	SILVA, Evandro Anderson da.	As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012) Dissertação – Mestrado Acadêmico em Sociedade, Cultura e Fronteiras	UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu
2014	RIBEIRO, Cristiane Valeria.	Alfabetização do encarcerado: um voo para a liberdade Artigo científico – Especialista em Gestão Pública – Políticas Públicas	Instituto Federal do Paraná
2014	PROENÇA, Débora Maria.	Práticas de letramento em uma turma de alfabetização popular no Programa Paraná Alfabetizado em Londrina Monografia de especialização	UEL
2017	VIDOLIN, Lucimara Aparecida de Moura.	Educação no sistema prisional: desafios, expectativas e perspectivas Dissertação – Mestrado em Educação	Universidade Tuiuti do Paraná

Quadro elaborado pelo autor.

APÊNDICE 2 – PRODUÇÃO ACADÊMICA REFERENTE AO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO APRESENTADA EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS, SIMPÓSIOS E REVISTAS CIENTÍFICAS.

Ano	Autor/a	Título	Espaço Acadêmico
2007	PÍTON, Ivania Marini.	Universidade, formação, gestão e para a cidadania: programa educação não-formal cidadania – educação de jovens, adultos e idosos Artigo apresentado em Congresso	Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
2007	ABILHÔA, Simone. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva.	O Programa Paraná Alfabetizado como caminho para superar o analfabetismo no estado do Paraná Artigo apresentado em Congresso	VII EDUCERE – PUC – PR
2009	KOZELSKI, Adriana Cristina. HAMMERSCHMIDT, Silvana. BERVIG, Carla.	Programa Paraná Alfabetizado: uma estratégia de articulação no processo de inserção social, através das políticas educacionais. Artigo apresentado em Seminário	4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. UNIOESTE – Campus de Cascavel
2009	GROKORISKI, Carlos Ricardo.	A pedagogia social no Programa Paraná Alfabetizado Artigo apresentado em Congresso	IX EDUCERE – PUC – PR
2009	PÍTON Ivania Marini KOZELSKI Adriana Cristina.	Educação de jovens e adultos e cidadania: a concepção de cidadania dos professores de EJA Artigo apresentado em Congresso	IX EDUCERE
2009	MAGALHÃES, Leandro Henrique. CASTELO BRANCO, Patrícia Martins.	A construção da memória da alfabetização no Paraná Artigo disponibilizado em Revista Acadêmica	Revista Eletrônica de Educação.
2009	NASCIMENTO, Sueli Aparecida Alves do. TAAM, Regina.	A emancipação da pessoa idosa por meio da alfabetização: uma perspectiva freireana Artigo apresentado em Seminário	Seminário de Pesquisa do PPE UEM
2009	PONTAROLLO, Regina Sviech. OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva.	Políticas públicas educacionais dirigidas à terceira idade no estado do Paraná Artigo apresentado em Congresso	IX EDUCERE – PUC – PR
2010	KOZELSKI, Adriana Cristina. CORRÊA, Evandro A.	Educação de jovens e adultos: a trajetória da formação de professores, identidades que se repetem. Artigo apresentado em Simpósio	II Simpósio Nacional de Educação. UNIOESTE – Campus de Cascavel
2010	VOIDÉLO, Josely Maria. ATAYA, Yusra.	O Programa Alfabetização Solidária e a Metodologia de Paulo Freire: Conhecendo a realidade do Programa Paraná- Alfabetizado no Município de Ponta Grossa – Pr Artigo disponibilizado em Revista Eletrônica	Revista Litteris – Filosofia
2011	KOZELSKI, Adriana Cristina.	O programa Paraná Alfabetizado e o método Paulo Freire Artigo disponibilizado em Revista Eletrônica	Revista de Ciências da Educação
2011	COSTA, Jaqueline de Moraes. FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau.	O trabalho com temas geradores na Educação de Jovens e Adultos Artigo apresentado em Congresso	3º Congresso Internacional de Educação – UEPG
2011	GROKORISKI, Carlos Ricardo. CERRI, Luis Fernando.	O Programa Paraná Alfabetizado no contexto da comunidade remanescente quilombola do Sutil Artigo apresentado em Seminário	Seminário de Pesquisa do PPE UEM

Continuação do quadro: PRODUÇÃO ACADÊMICA REFERENTE AO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO APRESENTADA EM CONGRESSOS, SEMINÁRIOS, SIMPÓSIOS E REVISTAS CIENTÍFICAS – Apêndice 2

Ano	Autor/a	Título	Espaço Acadêmico
2012	OLIVEIRA, Tatiana Custódio de. KOZELSKI, Adriana Cristina.	Programa Paraná Alfabetizado: a complexa realidade do município de Manguinhos – PR Artigo disponibilizado em Revista Eletrônica	Revista Intersaberes
2013	PROENÇA, Débora Maria.	Práticas de letramento de uma turma do Programa Paraná Alfabetizado: análises preliminares de um estudo de caso Artigo apresentado em Simpósio	I SEA - Simpósio de Ensino e Aprendizagem: Atualidades, Prospectivas e Desafios. UTFPR – Campus Londrina
2014	KOZELSKI, Adriana Cristina. CORRÊA, Evandro Antônio.	O método de alfabetização Paulo Freire no Programa Paraná Alfabetizado no município de Palmas Artigo apresentado em Simpósio	VIII Simpósio Nacional de Educação. II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores
2015	TRINTIN, Renata da Silva. MOREIRA, Jani Alves da Silva.	A política de financiamento para a Alfabetização de Jovens e Adultos no Paraná: em discussão o Programa Paraná Alfabetizado (2004 – 2014) Artigo apresentado em Encontro Anual de Iniciação Científica	XXIV Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC). IV Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior (EAIC-Jr). UEM-PR
2015	ESTRADA, Adrian Alvarez. ROGOWSKI, Delir Freitas.	Análise da política educacional à erradicação do analfabetismo pelo Programa Paraná Alfabetizado no contexto da privação de liberdade Artigo apresentado em Seminário	Seminário de Pesquisa do PPE UEM

Quadro elaborado pelo autor

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar do estudo científico *ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO, A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO: um estudo sobre o Programa Paraná Alfabetizado (2008-2016)*, sob a responsabilidade do pesquisador Antenor da Cunha França Júnior, cujo objetivo desta pesquisa, é analisar o descompasso entre o programa anunciado e aquele que se efetiva de fato. A sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista. Se após consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando do estudo, poderá retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independentemente do motivo, o que não resultará qualquer prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá qualquer remuneração pela participação neste estudo. Os dados obtidos da pesquisa serão objeto de análise e publicação, mas a sua identidade não será em nenhum momento divulgada, sendo preservada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Santa Regina, 894 – Capão Raso – Curitiba – Pr., pelo telefone (41)3247-4253. O (a) Sr (a) autoriza a divulgação da sua identidade na pesquisa: () Sim
() Não

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado (a) sobre os objetivos do estudo científico pelo seu responsável e qual será a minha participação. Declaro ter entendido perfeitamente as explicações do pesquisador. Por isso, declaro consentir em participar do estudo científico, e concordo com as condições estabelecidas acima explicitadas. Este documento será emitido em duas vias assinadas por mim e pelo responsável pela pesquisa, cabendo uma via a cada um.

Curitiba, Pr., ____/ ____/ ____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A GESTOR/A – DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A GESTOR/A – DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO

As questões abaixo se referem à pesquisa de doutorado: ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO, A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO: um estudo sobre o Programa Paraná Alfabetizado (2008-2016). Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver este estudo.

Perfil do Entrevistado/a:

Nome: _____

Idade: _____

É professor/a? _____ Sim _____ Não

Se sim, há quanto tempo é professor/a? _____

Se não é professor/a, qual a sua área de atuação? _____

Quanto tempo atua nesta área? _____

Qual o regime de trabalho que está inserido/a?

_____ QPM _____ PSS _____ OUTRO, se outro, qual? _____

Se a resposta for QPM, há quanto tempo é concursado/a pela SEED? _____

Se a resposta for PSS, há quanto tempo é contratado/a pela SEED? _____

Se a resposta for outro, há quanto tempo presta serviço na SEED? _____

Atua na Educação de Jovens e Adultos? _____ Sim _____ Não

Se sim há quanto tempo: _____

Se não por quanto tempo atuou: _____

Atua no Programa Paraná Alfabetizado? _____ Sim _____ Não

Se sim, há quanto tempo: _____

Se não, por quanto tempo atuou no PPA: _____

01 – Quais são as dificuldades enfrentadas pelo PPA em se formar uma turma de alfabetização de adultos no seu núcleo ou município de atuação? Por que o programa deixa essa incumbência ao alfabetizador e coordenador voluntário?

02 – Como se dá o processo de diálogo entre o estado e o município no que tange a continuidade dos estudos dos egressos do Programa Paraná Alfabetizado?

03 – Qual a fase mais difícil do processo de alfabetização de adultos?

04 – Você considera que oito meses são suficientes para ensinar uma pessoa a ler e a escrever?

- 05 – Por que muitos alfabetizados após passar por uma etapa do programa relutam em avançar nos estudos e insistem em se manter no programa por duas ou três edições? O que foi ou tem sido feito para diminuir essa situação?
- 06 – Quais as principais dificuldades enfrentadas na implantação e implementação do Programa Paraná Alfabetizado no seu núcleo ou município de educação?
- 07 – Dentre os objetivos traçados no Programa Paraná Alfabetizado para o seu núcleo ou município de atuação, quais foram atingidos com êxito e quais não obtiveram sucesso durante o percurso do programa?
- 08 – Como se dá o processo de construção dos caminhos para atingir a qualidade da alfabetização de adultos no Programa Paraná Alfabetizado?
- 09 – Quais são as características da alfabetização de adultos, dentro do PPA, que levam ao sucesso do alfabetizando no processo de aprender a ler e a escrever?
- 10 – O que se entende por condições materiais escolares, dentro do Programa Paraná Alfabetizado?
- 11 – Quais são as condições materiais escolares disponibilizadas e oferecidas aos alfabetizadores e coordenadores voluntários que atuam no Programa Paraná Alfabetizado?
- 12 – Como se dá o processo de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores voluntários que atuam no Programa Paraná Alfabetizado?
- 13 – Quais ações são desenvolvidas ao perceber um aumento do número absoluto de analfabetos absolutos em um determinado município, entre uma edição e outra, ou entre o censo de 2000 para o de 2010, mesmo que esse município já tenha sido considerado livre do analfabetismo ao apresentar índice abaixo de 4%?
- 14 – Havia dentro do Programa Paraná Alfabetizado um projeto para implantação de museus em cidades onde o analfabetismo foi superado, e na cidade de Curitiba um “Museu da Alfabetização do Paraná”, como um espaço de demonstração das estratégias e vivências dos alfabetizandos, alfabetizadores voluntários e coordenadores voluntários que atuavam no programa. Este projeto foi implantado? Se sim, onde e como? O mesmo se encontra em funcionamento?
- 15 – Como o Programa Paraná Alfabetizado lida com o processo de letramento e alfabetização de adultos, vistos que os mesmos têm características distintas?
- 16 – Qual a metodologia usada no Programa Paraná Alfabetizado?
- 17 – Qual o perfil necessário do alfabetizador voluntário para atuar no PPA?
- 18 – Qual o perfil necessário do coordenador voluntário para atuar no PPA?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A GESTOR/A DA EJA – SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE CURITIBA – PR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A GESTOR/A DA EJA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE CURITIBA – PR

As questões abaixo se referem à pesquisa de doutorado: “**ENTRE O ANUNCIADO E O REALIZADO, A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO: um estudo sobre o Programa Paraná Alfabetizado (2004-2016)**”. Sua colaboração será de extrema importância para que possamos desenvolver esta pesquisa.

Perfil do Entrevistado/a:

Nome: _____

É professor/a ____ ou pedagogo/a ____ concursada da RME? ____ Sim ____ Não

Se a resposta for não, há quanto tempo presta serviço na SME? _____

Qual é o cargo que ocupa atualmente? _____

Desde quando atua neste cargo? _____

Já ocupou cargo de gestor na EJA em outra gestão: ____ Sim ____ Não
____ municipal ou ____ estadual?

Em que período? _____

Atua ou atuou na Educação de Jovens e Adultos em outras funções/cargos?

____ Sim ____ Não

Se a resposta for sim, em que período? _____

Em que função: _____

1. Quando assumiu a responsabilidade com relação à EJA e à alfabetização de adultos no início desta gestão, recebeu um relatório das ações desenvolvidas? Em caso afirmativo, este relatório está disponível para consulta? Em caso negativo, como tomou conhecimento das ações sob sua responsabilidade?
2. Dentre os objetivos traçados para alfabetização de adultos na gestão anterior da SME, quais foram atingidos e quais não obtiveram sucesso?

3. Durante a gestão municipal 2013-2016 a meta era zerar, em quatro anos, o número residual de 30.000 analfabetos absolutos em Curitiba, conforme matéria online veiculada na página “*Agência de Notícias da Prefeitura de Curitiba*” em 23.01.2013. Após quatros anos, o que os números atuais revelam acerca desta matéria?
4. Se a meta estipulada em 2013 não foi atingida, quais ações serão desenvolvidas, nesta gestão, em relação ao número residual de analfabetos absolutos em Curitiba, pela SME? Há uma meta definida?
5. Qual é a proposta de ação desta gestão para a EJA?
6. Como se dá o processo de alfabetização de adultos na SME? Existem turmas específicas ou os alfabetizandos estão inseridos na Fase I – 1º ao 5º anos dos anos iniciais do Ensino Regular da Educação Básica?
7. Existem dificuldades pela SME para compor uma turma de alfabetização de adultos? Se a resposta for sim, quais são as dificuldades?
8. Quem é responsável por constituir e acompanhar as turmas de alfabetização de adultos na SME? Existe número mínimo de alfabetizandos para compor uma turma? Quantos? Existe a possibilidade de abrir e manter uma turma com quantidade inferior a este número?
9. Quais medidas são ou deverão ser tomadas pela SME para garantir a qualidade da alfabetização de adultos?
10. Quais medidas são ou deverão ser tomadas pela SME para assegurar a permanência do alfabetizando na sala de aula e evitar a evasão?
11. Como se dá o processo de diálogo entre SME e o governo Federal no que tange o sistema de colaboração, principalmente acerca do financiamento, de programas de alfabetização de adultos?
12. Como se dá o processo de diálogo entre Estado e Município no que tange a continuidade dos estudos dos egressos das turmas de alfabetização de adultos?
13. A recente mudança na gestão do governo municipal trouxe alguma alteração ou descontinuidade nas políticas educacionais para a EJA e, especificamente, para a alfabetização de adultos?
14. Gostaria de ressaltar mais algum ponto relevante que não tenha sido abordado nas questões anteriores acerca da alfabetização de adultos no município de Curitiba? Quais?

ANEXO 1 – CARTAZ SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Exame de Equivalência

para certificar os anos finais do ensino fundamental - 1.º ao 5.º ano (antiga 1.ª a 5.ª série)

DATAS DO EXAME EM 2017:

28/03 30/05 17/08 24/10 05/12

Onde fazer a inscrição?

Rua do Cristóvão - Bairro Nova Tel: 3389-6227	Rua do Cristóvão - Rua Vitor Tel: 3372-9887
Rua do Estádio - Bussunda Tel: 3313-0281	Rua do Cristóvão - 400 Tel: 3347-2147
Rua do Cristóvão - Capão Tel: 3383-6273	Rua do Cristóvão - Paribé Tel: 3339-2362
União Brasileira de Ensino - Morro Tel: 3318-3433	Rua do Cristóvão - Pinheirão Tel: 3373-8490
Rua do Cristóvão - Santa Felicidade Tel: 3374-6279	Rua do Cristóvão - Tupyapó Tel: 3344-5569

Os interessados devem comparecer com o cartão de identidade (original e cópia) em um dos locais de inscrição até dois dias antes da data marcada para o exame.

EJA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA é destinada aos pessoas que NÃO foram ALFABETIZADAS ou NÃO CONCLUÍRAM o ensino básico. Podem ser matriculados pessoas com idade igual ou superior a 15 anos.

As aulas são GRATUITAS e acontecem no PERÍODO NOTURNO em 22 escolas e no PERÍODO DIURNO em 2 escolas (L. 54 Paraíso N.º 100 e Prof.ª Donatella Carlos dos Anjos).

ATENDE

Do 1.º ao 5.º ano (antiga primária) e do 6.º ao 9.º ano (antiga ginasial)

Regi

CURSO DE CULTURA

História da Alimentação e Gastronomia

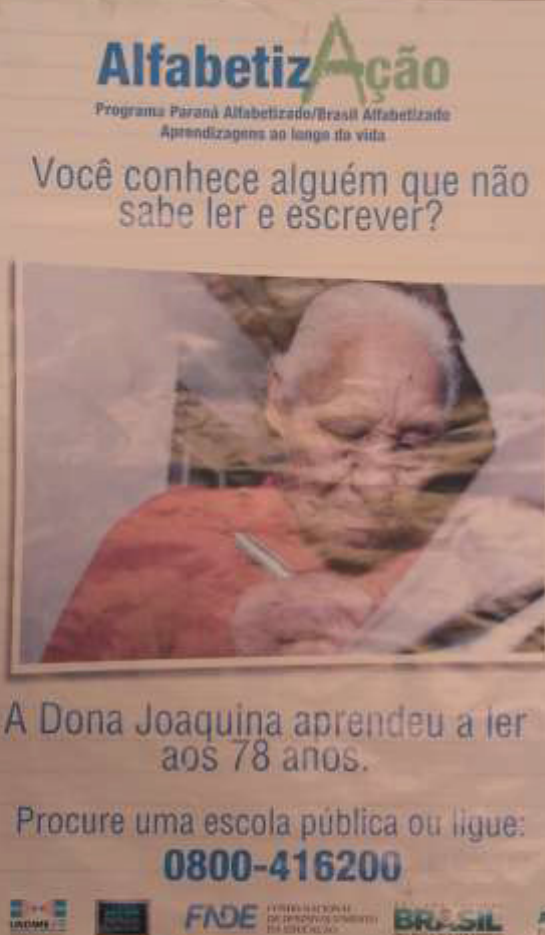
Quarta-Feira (19h30 às 20h30)

1.ª Turma - 19h30
2.ª Turma - 17h30
3.ª Turma - 19h30

Turmas com 12 alunos e 15 aulas, ministradas por especialistas da área.

Contato:

REC - Bairro Nova: 3384-0534	REC - SANTA: 3352-1533
REC - Bussunda: 3313-5551	REC - Pinheirão: 3313-5444
REC - Rua Vitor: 3313-5687	REC - Paribé: 3339-2362
REC - CAC: 3372-1701	REC - Santa Felicidade: 3374-5550
REC - Capão: 3383-1080	REC - Tupyapó: 3344-5561



ANEXO 3 – TERMO DE COMPROMISSO DO ALFABETIZADOR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DO ALFABETIZADOR

Eu, Antônio da Cunha Franco Júnior, portador(a)
do RG 39783053 e CPF 58832649500, residente e
domiciliado à Rua Santa Regina, 61,
na cidade de Curitiba, conta corrente
nº 38378, do Banco C.E.F, Agência 1981,

comprometo-me a cumprir rigorosamente as normas abaixo relacionadas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná relativamente à Ação de Alfabetização de Jovens e Adultos, recebendo por isso, o valor total líquido de R\$ 840,00 (oitocentos e quarenta reais) divididos em 7 (sete) parcelas de R\$ 120,00 (cento e vinte reais), acrescido mensalmente ao correspondente a R\$ 7,00 (sete reais) por aluno alfabetizado em sala de aula limitados a 25 (vinte e cinco) alunos por mês. Ressalte-se que tenho integral conhecimento de que tais atividades serão exercidas nos termos da Resolução CD/FNDE nº 19/2004, não gerando qualquer vínculo empregatício com a SEED ou com o Estado do Paraná:

01 - Ministrar pessoalmente as aulas necessárias com zelo e responsabilidade, não ausentando-me sem justo motivo, não transferindo essa atividade à outras pessoas.

02 - Prestar 12 (doze) horas semanais de atividade, sendo 10 (dez) horas para atuar junto à turma de alfabetização e 02 (duas) horas semanais para capacitação continuada obrigatória, nos horários previamente estabelecidos pelo DEJA/SEED. Fica determinado ainda de que não será computado o tempo em que deixar de exercer a atividade e de que tais aulas terão de ser repostas.

03 - Relatar, mensalmente, uma produção escrita dos alunos alfabetizando.

04 - Acompanhar a frequência dos alunos com registro dos seus avanços e dificuldades, elaborando relatório mensal.

05 - Organizar relatório final com avaliação e desempenho dos alunos.

Curitiba, Pr. 30/05/05

Local e data

Antônio da Cunha Franco Júnior
Bolsista

ANEXO 4 – COMUNICADO Nº 389 – SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DA ADESÃO E ATIVAÇÃO DE TURMAS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

(Comunicado Nº 389) - 27/01/2016 - 18:12

Suspensão temporária da adesão e ativação de turmas do PBA

Prezados Gestores Locais

Informamos da suspensão temporária da adesão e da ativação de turmas do Programa Brasil Alfabetizado, dada à necessidade de adequarmos as metas já aprovadas ao limite orçamentário definido para a Ação, de acordo com o estabelecido nos artigos 45 e 46 da Resolução CD/FNDE nº 8, de 24 de setembro de 2015.

Atenciosamente,

Mauro Jose da Silva

Coordenador Geral de Alfabetização
Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
SECAD/MEC

ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel: 41 33503076
Fax: 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 22 de junho de 2017.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que o pesquisador **Antenor da Cunha França Junior**, aluno do Programa de Pós-Graduação, Setor de Educação da UFPR, orientado pela Professora Drª Rose Meri Trojan, está autorizado a realizar pesquisa sobre "Entre o anunciado e o realizado, a difícil superação do analfabetismo: um estudo sobre o Programa Paraná Alfabetizado (2003-2016)".

O objetivo é analisar o descompasso entre o programa anunciado e aquele que se efetiva nas relações cotidianas da sala de aula.

O pesquisador pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Analisar os resultados quantitativos obtidos;
- Levantar dados de conclusão e evasão, no período de 2004 a 2016;
- Identificar avanços, retrocessos, problemas e desafios;
- Verificar os dados quantitativos referente a continuidade dos estudos dos egressos dos programas de alfabetização.

Os instrumentos utilizados serão:

- Entrevista aos gestores do Departamento de Ensino Fundamental, Coordenadoria da EJA

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

A pesquisa teve início em fevereiro de 2017 e a previsão de término em julho de 2017.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

**CURITIBA**

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 - 9º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel: 41 33503076
Fax: 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

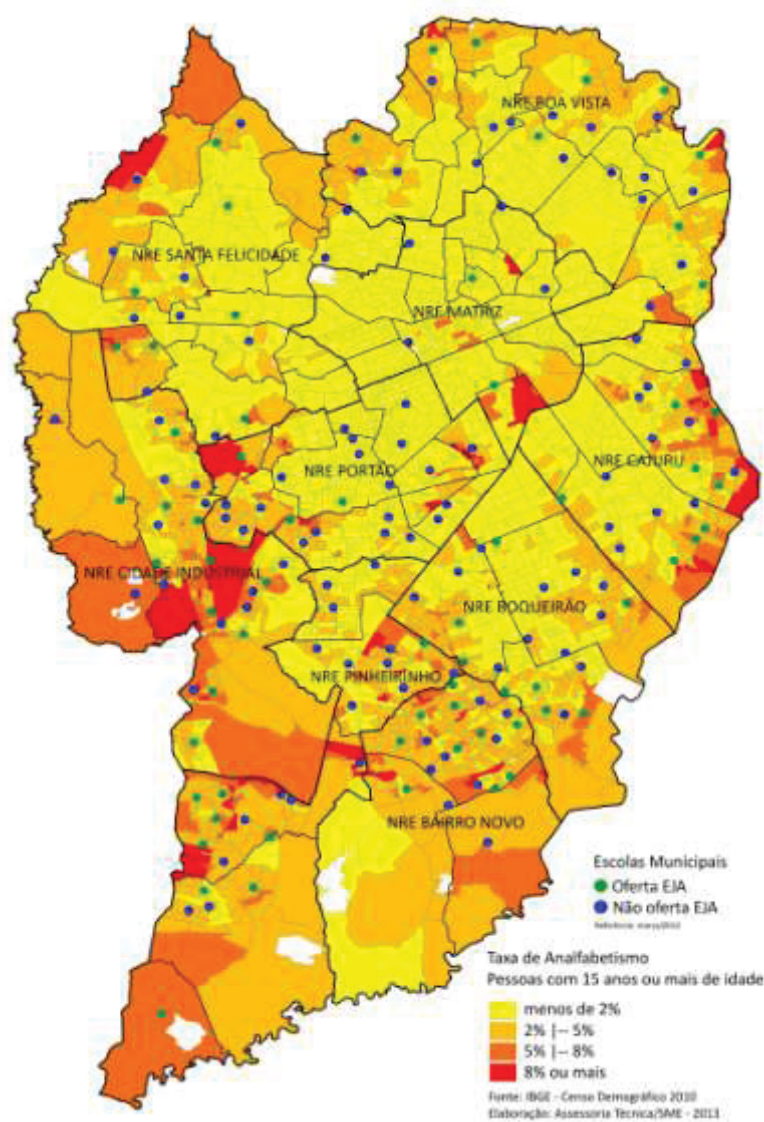
Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia impressa e encadernada dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva
Diretora
Departamento de Ensino Fundamental

Simone Zampier da Silva
Decreto nº 80/2017
Diretora do Dep. de Ens. Fundamental

ANEXO 6 – TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS EM CURITIBA – CENSO 2010



ANEXO 7 – NÚMERO DE PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS NÃO ALFABETIZADAS EM CURITIBA – CENSO 2010

