



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KERLI CRISTINA ALVES

**POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO FUNDEB**

LONDRINA
2010

KERLI CRISTINA ALVES

**POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO FUNDEB**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina.

Orientação: Prof^a Dr^a Márcia R. Souza Xavier

LONDRINA
2010

KERLI CRISTINA ALVES

**POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE
JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO FUNDEB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia R. Souza Xavier¹
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Cláudia Regina Alves dos Santos²
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Mestre Isabelle Fiorelli Silva³
Universidade Estadual de Londrina.

Londrina, 15 de setembro de 2010.

¹ **Marcia Rejania Souza Xavier** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1992), Especialização em Psicopedagogia (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Professores. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina e desenvolve pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação e Diversidade, Gestão da Educação e Pressupostos Teóricos de Paulo Freire.

² **Cláudia Regina Alves dos Santos** é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é Supervisora em Educação no Serviço Social do Comércio (SESC), Docente da Universidade Estadual de Londrina e Pesquisadora na área de Gestão e Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos.

³ **Isabelle Fiorelli Silva** é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1999), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2005) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina e desenvolve pesquisas na área de Política, gestão e Financiamento da Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem esta força não seria capaz de superar os obstáculos posto pela vida.

Ao meu marido, amigo e companheiro Doni que por muitas vezes nestes quatro anos de curso abdicou de seus fazeres e prazeres para que assim eu pudesse realizar o meu sonho.

Ao meu filho Murilo que todos os dias me faz sorrir, meu anjo amado!

À minha avó materna Aurora (*in memoriam*) por suas orações tão presentes em minha vida.

E à minha família em especial à minha mãe que sempre me apoiou incondicionalmente em todas as aventuras de minha vida.

À minha orientadora Márcia, pela sua paciência para comigo e por me fazer confiante me mostrando que sou capaz.

Às amigas e ao amigo de turma, em especial, Aline Luzia, Ana Paula Norato, Fabiane e Suzana, porque sempre que o desânimo me abatia elas me deram força para continuar. Foi um prazer delas como amigas de curso e vida. Obrigada!

Ao corpo docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, por me proporcionarem condições teóricas para concluir o curso.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CEEBEJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FPE - Fundo de Participação dos Estados.

FPM - Fundo de Participação dos Municípios.

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

IPI-Exp - Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações.

IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

ITCMD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos.

ITR - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MCPR - Movimento Cultural Popular do Recife.

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo.

ONGS - Organizações não Governamentais.

PBA - Programa Brasil Alfabetizado.

PNA - Plano Nacional de Alfabetização.

PAS - Programa Alfabetização Solidária.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PT - Partido dos Trabalhadores.

SESI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

ALVES, Kerli Cristina. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos no Contexto do FUNDEB**. 2010. 65 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Este estudo se configura como um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina. Tem por objetivo refletir sobre o processo de formação de educadores de Jovens e Adultos no contexto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a fim de problematizar em que termos o texto desta lei representa possibilidades para a formação dos educadores desta modalidade de ensino. Acreditamos que um dos grandes desafios enfrentados pela EJA, assim como por diferentes níveis e modalidades de ensino da educação pública, diz respeito à falta de recursos voltados para a formação continuada dos profissionais da educação. Para Freire (1995) a formação permanente dos educadores deve ocupar um lugar singular no contexto educacional, pois este é um dos pontos para a superação de equívocos que produzem um ensino de má qualidade. Historicamente, ainda que os textos das leis contemplem o atendimento à EJA, na prática este atendimento sempre esteve relegado à segundo plano no contexto das políticas públicas do estado brasileiro, em especial a formação dos educadores, que na sua maioria são professores leigos ou com formação que necessariamente não contempla as demandas da EJA. No sentido de compreender esta problemática desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que apresenta análise de conjuntura referente aos fatores que constituíram a história da formação de educadores para trabalhar como a EJA, bem como as políticas de financiamento do estado nesta área, a fim de entender quais as possibilidades do FUNDEB para a formação do educador da EJA. Utilizamos o referencial teórico de Paulo Freire, da História da Educação, bem como da Política Educacional. Os resultados revelam que muito pouco dos recursos do Fundo é destinado a EJA, o valor a ser distribuído é de no máximo 10%. (art. 21, § 1.º c/c o art. 11 da M.P. n.º 339/06). Contudo, observamos também que é possível usufruir os recursos do Fundo para a formação permanente dos educadores de maneira a oferecer oficinas de capacitação com recursos públicos. Ousamos inclusive indicar como referência o trabalho desenvolvido por Paulo Freire quando esteve à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos. Financiamento da educação. formação de educadores. Política educacional. FUNDEB.

ALVES, Kerli Cristina. **Teacher Training for Youths and Adults in the Context of FUNDEB**. 2010. 65 pages. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This study was designed as a Final paper of Pedagogy from Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Aims to reflect on the process of formation of youth and adult educators in the context of the Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) [the Fund for maintenance and development of elementary education and teacher professionalization and upgrading], to discuss terms on which the text of this law represents possibilities training of educators for this type of teaching. We believe that one of the greatest challenges faced by adult education, as well as different levels and learning modalities of public education, concerns the lack of resources toward the ongoing training of education professionals. So continuing education for Freire (1995), should occupy a unique place in the educational context, as this is one of the points for overcoming misunderstandings that produce a poor quality education offered to adult education. In this sense the paradigm of researches the literature that presents a situation analysis concerning the factors that formed the history of training educators to work as adult education, as well as policies of state funding in this area in order to understand what the possibilities FUNDEB for the preparation of educators of adult education. We use the theoretical Approach of Paulo Freire, the History of Education and Educational Policy. The results show that very little of the Fundo resources are allocated to adult education, the value will be distributed is up to 10%. (Art. 21, § 1.º c / c art. 11 MP No. 339/06). However, we also notice that you can enjoy the resources of the Fundo for the training of educators in order to offer training workshops with public funds. We dare to even indicate as reference the work of Paulo Freire when he headed the Secretaria de Educação do município de São Paulo [Department of Education of São Paulo].

Keywords: Education of youth and adults. Education funding. Training of educators. Educational policy. FUNDEB.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1 - CONJUNTURA HISTÓRICA E SOCIAL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA	15
1.1 SOBRE EDUCAÇÃO.....	16
1.2 SOBRE A EJA.....	20
1.3 SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	29
CAPITULO 2 - ABORDAGEM DE PAULO FREIRE QUANTO À FORMAÇÃO DE EDUCADORES	32
2.1. DE COMO FREIRE SE CONSTITUIU EDUCADOR.....	33
2.2. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA, CIENTÍFICA E POLÍTICA.....	34
2.3. PRESSUPOSTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	34
2.3.1. Do Respeito aos Estudantes – A Dimensão Humana.....	35
2.3.2. Entre Teoria e Prática – A Dimensão Científica.....	36
2.3.3. Entre a Leitura da Palavra e a Leitura do Mundo – A Dimensão Política.....	39
2.3.4. Política de Formação Continuada.....	41
2.3.4.1. No Contexto Local – A Formação de Educadores do SESI.....	42
2.3.4.2. No Contexto Regional – A Formação de Educadores do Nordeste.....	44
2.3.4.3. No Contexto Nacional – O Programa Nacional de Alfabetização.....	44
2.3.4.4. No Contexto de São Paulo – O Programa de Formação de Educadores da Secretaria Municipal.....	45
CAPITULO 3 – FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA NO CONTEXTO DO FUNDEB	48
3.1. CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO FUNDEB.....	49
3.2. OS RECURSOS DO FUNDEB.....	50
3.3. A DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB.....	51
3.4. POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	53

CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS	63
ANEXO A - Evolução do analfabetismo no Brasil	64

INTRODUÇÃO

*[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.[...]
Paulo Freire, 1996.*

Entre todos os aspectos que a pedagogia envolve, o que mais nos chama a atenção é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não só pela condição que esta ocupa no contexto dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, em diferentes universidades brasileiras, mas também pela condição em que esta se organiza na prática.

No contexto acadêmico, apesar dos avanços, a EJA ainda está relegada a uma condição periférica visto que os cursos de formação de educadores estão voltados para o mundo da criança e do adolescente.

Paradoxalmente, na prática observamos que os contextos que ofertam a EJA se constituem por educadores comprometidos com o seu trabalho, pois na sua maioria os profissionais que trabalham com a EJA gostam do que fazem e respeitam as necessidades e demandas desta modalidade de ensino.

No primeiro ano do curso de pedagogia tivemos alguns contatos com a EJA através de trabalhos de campo o que nos permitiu conhecer um pouco mais sobre esta realidade, além do que o senso comum nos permite.

Segundo Rummert⁴ e Ventura⁵ (2007) mesmo com as políticas garantidas por lei como, por exemplo, a Constituição Brasileira de 1988, a LDBEN 9.394/96, o FUNDEB e a Reforma da Educação Profissional (Decreto 2.208/07), a EJA continua a ocupar um lugar secundário no conjunto das políticas educacionais.

⁴ **Sonia Maria Rummert** é mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV/RJ) em 1986. É doutora em Ciências Humanas e Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). É Professora Associada da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁵ **Jaqueline Pereira Ventura** possui Licenciatura em Pedagogia (1997), Mestrado em Educação (2001) e Doutorado em Educação (2008) pela Universidade Federal Fluminense. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos seguintes temas: políticas públicas de educação de jovens e adultos, formação docente para a educação de jovens e adultos e mundo do trabalho e educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores. Foi Coordenadora Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói/RJ, no período de 2002 a 2005. Realizou, como bolsista do CNPq, de janeiro a junho de 2007, estudos de Doutorado Sanduíche no Exterior na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, sob a supervisão do Prof. Dr. Rui Canário. Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Estas políticas reconhecem o direito de todos à educação gratuita e obrigatória, independente da idade, condição social e cultural; no entanto questionamos: por que ainda temos no Brasil uma alta taxa de analfabetos e analfabetos funcionais? Por que as políticas públicas, na prática, não se concretizam de forma a acabar com essa realidade?

No desejo de elucidar estas questões decidimos fazer o Estágio Supervisionado em Gestão no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). Conhecemos o Projeto Político Pedagógico, o plano de ação, a estrutura física e a organização da escola. Em reuniões com as pedagogas responsáveis pela instituição foi-nos relatado os desafios e as necessidades da escola. Avaliamos que o trabalho pedagógico nesta instituição se mostrou coerente com os desafios e demandas da EJA na perspectiva da gestão democrática, pois esta profissional demonstrou ter conhecimento sobre a escola como uma instituição que trabalha a sua função social conforme afirma Rummert e Ventura (2007, p. 4):

Assim, organizar a escola pública em seu sentido democratizador, equivale também a avaliar o trabalho pedagógico e educativo nela realizado. Importa pensar e repensar a escola, avaliar suas formas, seus métodos, seu conteúdo, seus sujeitos [...] (grifo nosso).

Outro exemplo que podemos dar de gestão democrática foi à participação de Freire (1994) no SESI, primeiro como diretor da Divisão de Educação e Cultura e posteriormente na Superintendência. Ele trabalhou em prol de uma gestão democrática que considerava a participação de educandos, educadores, pais e mães nos destinos da escola, por melhores salários aos profissionais da educação, por uma escola que se preocupasse com sua própria avaliação, de modo a repensar as suas práticas escolares.

Ele tinha preocupação com a formação dos educadores, que deveria ser permanente e dada de maneira a formar educadores progressistas que trabalhassem todas as dimensões da docência: a científica, a humana e a política.

[...] eu me empenhava e em fazer uma escola democrática, estimulando a curiosidade crítica dos educandos, uma escola que, sendo superada, fosse substituída por outra em que já não se apelasse para a memorização mecânica dos conteúdos transferidos, mas em que ensinar e aprender fossem partes inseparáveis de um mesmo processo, o de conhecer [...] eu me propunha, com as equipes com quem trabalhava, realizar uma administração fundamentalmente democrática. Uma gestão tanto quanto possível

aberta à ingerência dos operários e suas famílias em diferentes níveis, com que fossem eles aprendendo democracia pela prática da participação. [...] (FREIRE, 1994, p. 123).

Uma das características da EJA é trabalhar com pessoas que não puderam estudar quando eram crianças, “fracassaram” e desistiram. Neste sentido, é essencial acolher estas pessoas e isto passa pela necessidade de formar os educadores numa perspectiva democrática e comprometida com os desafios vivenciados por estas pessoas em seus respectivos contextos.

Nesta perspectiva, a formação de educadores se constitui como um trabalho voltado para a ideia de interdisciplinaridade dos saberes escolares, buscando uma educação entendida como um conjunto de interações, onde os conhecimentos não são trabalhados isoladamente nas diferentes disciplinas do currículo, mas de forma integrada, proporcionando aos estudantes a formação para o exercício da cidadania, além da aprendizagem de saberes que possibilitem uma visão política, o desenvolvimento cognitivo e emocional, acima de tudo que possibilite ao estudante descobrir seu papel perante a sociedade.

A EJA é um campo de atuação da educação com várias possibilidades. Encontramos bons profissionais que se destacam e produzem bons trabalhos, mesmo sem uma formação inicial ou continuada específica.

Hoje, no entanto, o que mais nos incomoda no contexto da EJA é o descomprometimento do Estado quanto às condições de oferta e principalmente quanto à formação dos educadores para atuar nesta modalidade de ensino.

Apesar desta realidade, temos várias motivações que nos fazem querer trabalhar com a EJA. A principal motivação diz respeito aos sujeitos da EJA, educadores e estudantes. Mesmo sem as condições adequadas para atuação e formação, o trabalho desenvolvido por alguns profissionais demonstra comprometimento com o que fazem e principalmente com as pessoas que procuram e precisam da EJA.

Quanto aos estudantes, fica a nossa admiração pelos que depois de tanto tempo fora da escola, voltam a estudar e descobrem que dentro da EJA pode-se encontrar o que não conseguiram na escola regular quando eram crianças, ou que talvez nem tiveram chance de conhecer. Desta forma se descobrem cidadãos de direitos e deveres dentro de nossa sociedade.

Acreditamos que o maior desafio enfrentado pela EJA, assim como por diferentes níveis e modalidades de ensino da educação pública, diz respeito à falta de recursos voltados para a formação continuada dos profissionais da educação.

Constatamos que estes recursos até são garantidos em lei, como é o caso da Constituição de 1988, da LDBEN 9394/96 e mesmo do FUNDEB, no entanto, na maioria dos projetos de governos, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, não observamos o uso destes recursos para esta área específica.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 212 prevê como deverão ser utilizadas as verbas destinadas à educação, conforme segue:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

A LDBEN 9.394/96 fala da formação do educador, mas não cita diretamente a formação do professor dentro da modalidade EJA como nos mostra o art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Este artigo mostra que o ideal seria um professor com formação em nível superior. Também no art. 70 da referida lei, está claro que as despesas realizadas com a formação do educador são de responsabilidade do fundo, conforme segue:

Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vista à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I. Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (BRASIL, 1996).

É justamente este artigo que oferece subsídios para criação do FUNDEB que é um fundo de natureza contábil que tem como objetivo proporcionar a elevação e a distribuição dos recursos provenientes à educação.

No art. 21, o texto do FUNDEB garante que os recursos do fundo, inclusive aqueles originários da complementação da união, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios para a manutenção e desenvolvimento da educação em consonância com o disposto no art. 70 da LDBEN 9394/96.

Desta forma, esperamos uma formação tal que possibilite ao educador organizar uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral do educando, de maneira que juntos possam construir conhecimentos voltados para compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeitos críticos.

Nestes termos, esta pesquisa **objetiva** refletir sobre o processo de formação de educadores de Jovens e Adultos no contexto do FUNDEB a fim de **problematizar** em que termos o texto desta lei representa possibilidades para formação dos educadores desta modalidade de ensino.

A pesquisa bibliográfica apresenta análise de conjuntura referente aos fatores que determinaram a história da formação de educadores para trabalhar como a EJA, bem como as políticas de financiamento do estado nesta área. Para tanto utilizamos o referencial teórico da História da Educação, da Política Educacional, bem como os pressupostos de Paulo Freire.

O primeiro capítulo, “**Conjuntura Histórica e Social do Processo de Formação de Educadores da EJA**”, tem como objetivo definir o conceito de educação e de formação do educador, bem como resgatar o desenvolvimento histórico da formação de educadores dentro da EJA.

O segundo capítulo “**Abordagem de Paulo Freire Quanto à Formação de Educadores**” tem como objeto identificar os pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos de Freire sobre o processo de formação de educadores, especialmente os da EJA.

O terceiro capítulo “**A Formação de Educadores da EJA no Contexto do FUNDEB**” tem como objetivo identificar quais as possibilidades desta legislação referentes ao processo de formação de educadores da EJA em serviço.

Os resultados apontam para o fato de que é possível utilizar as verbas do Fundo para a formação continuada dos educadores da EJA de maneira a melhorar a qualidade de ensino oferecida a esta modalidade. Para tanto, sugerimos uma proposta de formação de oficinas nos moldes do trabalho realizado por Paulo Freire no período em que era Secretário da Educação do Município de São Paulo.

CAPITULO 1

CONJUNTURA HISTÓRICA E SOCIAL DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA

[...] Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível (depois, preciso) trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. [...]
Paulo Freire, 1996.

Entre todas as modalidades da Educação Brasileira a que temos mais afinidade é a EJA, não só pela condição que esta ocupa no contexto dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em diferentes universidades brasileiras, mas também pela condição em que esta se organiza na prática. Esta realidade nos leva a pensar e questionar os processos de formação de educadores e, principalmente, o lugar que a EJA ocupa nestes processos.

Falar no processo de formação de educadores da EJA implica em conhecer a conjuntura que determinou e ainda determina a história desta modalidade de ensino. Implica, sobretudo em conhecer os fatores, elementos e dimensões que foram constituindo a EJA em diferentes contextos.

Isto porque a concepção que temos não só da EJA, mas da educação de uma maneira geral, é constituída histórica e socialmente, pois tem ligação com questões de ordem política, econômica, social e cultural. Neste sentido, tanto as ideias quanto as ações em torno dos processos de formação docente são dinâmicos em relação ao tempo e ao contexto social.

Entender os processos de formação de educadores da EJA implica, portanto em entender o que é educação, qual é a histórica da EJA, quem são os sujeitos que procuram a mesma, bem como as políticas de atendimento a esta modalidade de ensino. Neste sentido, o objetivo deste capítulo é descrever como se desenvolveu ações para a formação dos educadores da modalidade EJA dentro do contexto histórico da sociedade brasileira.

1.1 SOBRE EDUCAÇÃOES...

A educação é um processo social que abarca diferentes significações, entre elas estão: a política, a ideológica, a econômica e a cultural. Este processo se faz em todas as sociedades, em diferentes espaços sociais e de maneiras diferenciadas, mas a maior finalidade é a formação do ser humano.

O dicionário da língua portuguesa define educação como:

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens para adaptá-las à vida social; trabalho sistematizado, seletivo e orientador, pelo qual nos ajustamos com as necessidades ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, polidez, cortesia (FERREIRA⁶, 1964, p. 433).

A concepção trazida pelo dicionário nos apresenta diferentes significados. Primeiro mostra um modelo de educação, onde o mais velho transmite conhecimento às gerações mais jovens (perspectiva antropológica). Outra característica diz respeito a questão da educação servir aos propósitos dominantes, formando pessoas que devem se adaptar as regras já estabelecidas (dimensão política, relações de poder, adaptação ou conservação das sociedades). E por fim um significado relacionado à cognição, à possibilidade de aprender e saber fazer.

Segundo Brandão⁷ (2006) a educação tem sentido amplo, pois acontece de várias maneiras e em diferentes contextos (em casa, na rua, na igreja ou na escola). É apenas uma fração do modo de vida dos grupos sociais que concebem invenções de sua cultura em sociedade. Esta educação vem para ajudar a formar “tipos de homens” através do processo de crenças e ideias, de qualificação, e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes.

Para este autor, a educação não existe somente onde há escolas ou placas que indiquem que em determinado local há ensinamento, mas a educação pode se transpor de uma geração a outra, pode existir na maneira de viver de uma

⁶ **Aurélio Buarque de Holanda Ferreira** é lexicógrafo e escritor (03/05/1910 – 28/02/1989). Autor do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, um dos mais importantes do gênero, conhecido pelo público como Aurélio.

⁷ **Carlos Rodrigues Bandão** é Bacharel em psicologia e psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965-1969). Possui mestrado em antropologia pela Universidade de Brasília (1974), doutorado em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980) e livre docência em antropologia do simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas (1989). Realizou estudos de pós-doutorado em antropologia junto à Universidade de Perugia e à de Santiago de Compostela (1992) Aposentou-se da UNICAMP em 1997 após vinte e três anos de e trabalhos lá, e após trinta anos como professor.

sociedade, pode ser transmitida aos mais jovens em todos os momentos do seu cotidiano.

O saber de uma comunidade envolve situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias e todos que ali convivem aprendem com a sabedoria do grupo social e da força dos costumes da comunidade.

Nesta mesma direção, Simson⁸ e Park (2001) concebe a educação de três formas: Educação Informal, Educação Formal e Educação Não-formal. Esta caracterização se efetiva em torno do conceito de educação formal, que é aquela oferecida pela escola.

Simson e Park (2001) chama de Educação Informal aquela que abrange todas as possibilidades educativas no decorrer da vida da pessoa, portanto é um processo permanente que acontece em todos os lugares e a todo tempo. Já a Educação Não-Formal é aquela oferecida por instituições e movimentos sociais, para atender um público das camadas mais pobres da sociedade. Objetiva o desenvolvimento social do grupo e seus princípios partem da oferta de elementos para a socialização, favorecendo a participação coletiva e o exercício da cidadania.

Já a Educação Formal é aquela que se configura pelo ensinamento-e-aprendizagem de conhecimentos sistematizados e socialmente acumulados pela humanidade ao longo da história. É a educação que acontece dentro das escolas tanto públicas quanto privadas e é garantida por lei a todos os cidadãos. Ela deve ser de responsabilidade da família e do Estado e tem como objetivo a formação do cidadão para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Segunda Brandão (2006) a educação que conhecemos hoje no mundo ocidental tem suas origens na antiga Grécia e Roma. Ao longo dos séculos a história de espartanos, atenienses e romanos nos influenciou significativamente.

Na cultural grega sempre se conservou a ideia de que o saber se transfere pela educação que circula através de trocas interpessoais, de relações físicas e afetivas entre pessoas. O ideal de educação era a Paidéia com sentido de formação compatível para a vida da polis, ou seja, a educação para a formação do jovem

⁸ **Olga Rodrigues de Moraes von Sinsom** é graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1965), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1984), doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1990) e pós-doutorado pela Universidade de Tubigen - Geographisches Institut (1993). Atualmente é professora doutora da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Visual. Ela é diretora do Centro de Memória da Unicamp (CMU).

aristocrata. Já os meninos pobres aprendiam fora da escola nas oficinas e nos campos de lavouras e pastoreio, padrão que foi perpetuado por séculos.

As oportunidades de estudo eram maiores para os ricos e os pobres não tinham condições de mandar os filhos para a escola, muitos deles tinham que aprender um ofício desde cedo para ajudar no sustento da família, por isso iam para o pasto, para as lavouras e até oficinas.

Muitas vezes, as crianças começavam a estudar, mas as dificuldades existentes para conciliar a escola com o trabalho impediam que a criança concluísse os estudos. Muitas crianças pobres tiveram que abandonar a escola para trabalhar buscando sua sobrevivência, ou então paravam de estudar porque estavam cansadas demais para prestar atenção na aula.

Isto fez com que vários adultos não tivessem uma formação escolar na infância, ou apenas uma formação primária, ou seja, incompleta. Como consequência, os adultos não tiveram muito contato com o mundo da escrita, muitos não eram alfabetizados.

Com o desenvolvimento tecnológico, as pessoas tiveram que sair do campo e ir trabalhar em ambientes que exigiam que o trabalhador tivesse a capacidade de ler e escrever. Para isso, era necessário buscar instituições de ensino que pudessem fornecer uma educação básica para pessoas que já eram adultas, neste sentido surgiram os programas educacionais para adultos que tinham a função de alfabetizar o aluno.

A educação regular é vista, pela sociedade, como um meio de garantir um futuro melhor e conquistar um bom emprego, ou seja, é voltada para o campo profissional. Esse conceito foi internalizado pela sociedade a partir da Revolução Industrial onde as pessoas passaram a acreditar em uma melhoria do padrão de vida através da educação escolar.

O investimento neste tipo de educação ainda é efetivado com o intuito de preparar os cidadãos para atender as necessidades do mercado de trabalho, e a maioria acredita que se os conhecimentos (chamados de conteúdos) aprendidos dentro da escola não servirem para conseguir e manter um bom emprego todo o investimento na educação do cidadão é tido como improdutivo.

Nesta perspectiva, muitos adultos que procuram a EJA querem se qualificar para atender as exigências do mercado de trabalho, mas, além disso, os estudantes da EJA chegam à escola, com um histórico de vida, conceitos já formados e muitas

vezes já sofreram algum tipo de discriminação por não serem alfabetizados. Este estudante busca, também, uma educação que possa transformá-lo em um sujeito ativo na sociedade, que consiga ler e compreender uma informação, que possa exigir e conhecer seus direitos como cidadão.

É papel dos educadores da EJA fornecer os conhecimentos necessários para que os estudantes possam atingir estes objetivos, para isso o profissional deve estar ciente de seu papel como educador de adultos e jovens. Neste sentido, a atividade de ensinar exige o desenvolvimento de um saber específico que objetiva acrescentar algo a mais ao que o sujeito já sabe, ou seja, o saber sistematizado que deve se efetivar no contexto da sala de aula. Desta forma, é necessário pensar no fato de que os adultos que buscam uma instituição de ensino já têm vários outros saberes, aprendidos ao longo da vida, e que se o educador não considera isto como ponto de partida para ensinar os conhecimentos escolares, a aprendizagem tornar-se-á sem sentido.

Para tanto, é preciso que o educador tenha formação necessária para trabalhar com a EJA. Segundo Di Pierro⁹(2004), há quase duzentas mil educadoras atuando na educação básica de jovens e adultos e a maioria não tem uma formação inicial necessária para atender essa demanda escolar, e quarenta por cento destes educadores não tem formação superior.

Apenas as formações continuadas oferecidas para aqueles que desenvolvem os projetos de alfabetização do governo não são suficientes para embasar a prática pedagógica, afinal a carga horária dessas formações não são suficientes.

Assim, o educador da EJA acaba reproduzindo modelos de ensino que ele teve em sua infância, ou, aqueles que tem uma formação pedagógica reproduzem o padrão da educação infantil, por não terem, em sua formação inicial, estudos, discussões e vivências sobre esta modalidade de ensino.

Percebemos que o estado brasileiro ainda trata com descaso esta parte da educação, conforme afirma Di Pierro (2004, p. 24):

⁹ **Maria Clara Di Pierro** é Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1980), é Mestre (1995) e Doutora (1999) em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Sua experiência tem ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e educação de jovens e adultos, políticas educacionais, educação do campo, educação popular.

[...] a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira compreendida na segunda metade da década de noventa, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes [...].

Cabe ao Estado investir na educação de jovens e adultos, fortalecendo a importância e formação dos profissionais das escolas que ofertam esse serviço, incentivando e implementando a criação de cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão com carga horária compatível com uma formação que atenda as necessidades e os desafios vivenciados na EJA.

1.2 SOBRE A EJA...

Tanto a Constituição Brasileira de 1988 quanto a LDBEN 9394/96 nos mostra que o público da modalidade EJA é formado por pessoas que buscam atendimento escolar depois de adultos. São estudantes em sua maioria trabalhadores que carecem de uma perspectiva escolar que respeite esta condição. Muitos já passaram pela escola e não conseguiram concluir os estudos.

A Constituição Brasileira de 1988 garante a educação básica para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à mesma na idade chamada de apropriada, como é o caso das pessoas que procuram a EJA. O documento nos traz esta perspectiva no artigo 205 citando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, também no artigo 208 inciso I é especificado que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.”(BRASIL, 1988).

Também a LDBEN no artigo 4 e novamente no artigo 37 vai ao encontro da Constituição Brasileira reafirmando que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

No artigo 38 fica estabelecida a obrigatoriedade de os sistemas de ensino manterem cursos e exames supletivos para aqueles que aos 15 anos ainda não tiverem concluído o Ensino Fundamental e aos maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio. Para tanto, o atendimento deve ser de maneira a suprir as necessidades educativas considerando as características do educando, seus interesses e condições de vida e de trabalho.

O Poder Público deverá estimular o acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola oferecendo condições adequadas para que o adulto conclua seus estudos. Pensamos que as condições adequadas passam pela necessidade de investir na formação do educador.

Apesar destas recomendações previstas nos texto das leis, ainda hoje contamos com um alto índice de analfabetos no Brasil, cerca de 13,6% da população adulta. Tivemos muitos avanços como nos mostra a história da educação, mas ainda temos muito que fazer para erradicar por completo o analfabetismo no Brasil.

Segundo Xavier (2003) o interesse do Estado moderno pela Educação de Adultos teve início na Europa no século XIX e no Brasil no século XX. Com o advento da Revolução Industrial, o interesse era formar o trabalhador para a nova forma de trabalho que se apresentava. A preocupação era constituir sistemas de ensino, sob a responsabilidade do Estado, que suprissem as necessidades das nações capitalistas, isto é, preparar o trabalhador para o trabalho na sociedade urbana e industrial.

Na Idade Média, a educação era responsabilidade da Igreja Católica e apenas o clero e alguns nobres tinham acesso à leitura. A maioria da população era analfabeta, pois a economia e o trabalho com base no sistema feudal giravam em torno da terra, portanto da agricultura.

Com a Reforma Protestante, o monge Lutero¹⁰ põe à disposição da população exemplares da Bíblia, colaborando assim para que as pessoas experimentassem uma nova fé sem a interpretação de padres, ao mesmo tempo em que contribuiu para incrementar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

¹⁰ **Martinho Lutero** (Eisleben, Alemanha, 1483 – 1546) foi um destacado monge agostiniano, doutor em teologia e pregador na cidade de Wittenberg. Lutero era um erudito em hebraico e grego, o que facilitou sua grande obra, a tradução da Bíblia para o alemão. Foi um dos líderes da Reforma Protestante do Século XVIII. Sua recusa em retirar seus escritos a pedido do Papa Leão X em 1520 e do Imperador Carlos I de Espanha na Dieta de Worms em 1521 resultou em sua excomunhão pelo papa e a condenação como um fora-da-lei pelo imperador.

Na Idade Moderna houve grandes transformações na história do mundo ocidental e também na forma de pensar de homens e mulheres. Com o Liberalismo e a legitimação do sistema capitalista acreditava-se na construção de uma sociedade baseada no desenvolvimento da ciência e na disseminação do conhecimento que deveria ser aprendido na escola.

Xavier (2003) afirma que, no Brasil, a preocupação com a Educação de Adultos teve início no século XX com o advento da industrialização. No entanto, já no período colonial observamos algumas iniciativas de educar o adulto, contudo o interesse dos religiosos era catequizar os índios por meio da educação escolar jesuítica. Para além deste interesse o objetivo era ensinar os ofícios necessários para o desenvolvimento econômico das colônias.

A primeira Constituição Brasileira datada em 1824 instituiu, pelo menos em documentos, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, incluindo os adultos. No entanto, eram considerados cidadãos neste período os homens brancos e ricos, ficavam de fora as mulheres, os pobres, os índios e os negros, portanto a maioria. Ainda assim, efetivamente, quase nada foi realizado durante o império, o pouco conquistado na Educação dos Adultos e mesmo para as crianças aconteceu apenas em algumas províncias. No fim do império, 82% da população maior de cinco anos era formada por analfabetos.

No início da República a situação persiste, visto que não evidenciamos grandes feitos para se reduzir o número de analfabetos no Brasil. O censo de 1920 mostrou que 72% da população com idade superior a cinco anos continuava analfabeta.

Na década de 1920, com o país em pleno movimento de mudanças, passando de um modelo econômico agrário para o urbano industrial, a educação pede um sistema estruturado de ensino. As escolas tinham como modelo de organização, a empresa e o objetivo era a preparação do trabalhador.

Os movimentos de educadores e alguns segmentos da sociedade que eram a favor da Educação de Adultos trabalhavam para a ampliação do número de escolas e melhorias do ensino, exigindo que o Estado brasileiro se responsabilizasse pela oferta desse serviço. No entanto, observamos que foi apenas na década de 1940 que a Educação dos Adultos se constituiu como uma questão de política nacional.

Esse processo teve origem no período anterior com o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, com a Constituição de 1934, que previa a

inclusão do Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória, incluindo os adultos analfabetos.

Com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938 e o Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, o Estado deveria realizar um programa progressivo que ampliasse a Educação Primária, incluindo o Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos.

Em 1945 ficou estabelecido que 25% dos recursos deveriam ser gastos no Ensino Supletivo. A partir de então, vários movimentos foram criados em prol da Educação de Adultos, como em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1952 a Campanha de Educação Rural e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

No entanto, estas iniciativas tiveram vida curta e pouco realizaram para a melhoria da Educação do Adulto, como mostra o censo de 1960 onde se demonstra que 46,7% da população com idade superior a cinco anos continuava analfabeta, índice considerado baixo comparando com outros países latino-americanos.

Já no ano de 1958, com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, os educadores demonstravam uma grande preocupação em determinar características próprias para a Educação de Adultos.

Neste congresso, Paulo Freire conduz um grupo de educadores pernambucanos e apresenta um relatório intitulado *“A educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos”*, que sugeria o respeito ao conhecimento popular; uma maior responsabilidade social e política por parte do Estado.

Freire também demonstrou e defendeu a necessidade de valorizar a categoria do saber apreendido pela vida do trabalhador, evidenciando a dicotomia, distância e incoerência que existia entre a proposta do Estado e as ações para alcançar tal propósito.

Nos primeiros anos da década de 1960, antes do golpe militar, houve várias mudanças na economia que impulsionaram os avanços na Educação de Adultos, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1961 patrocinados pelo governo federal; o Movimento Cultural Popular do Recife (MCPR) em 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a “Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler”

da Secretária Municipal de Educação de Natal; o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura em 1964.

Evidenciamos um período fértil em relação às iniciativas da sociedade civil para enfrentar a questão do analfabetismo e da escolarização do adulto. No entanto, ameaçados pelo processo de transformação na consciência e ação do trabalhador que exigia não só escola, mas outros direitos, a resposta do Estado foi a repressão, por considerar que as ideias eram subversivas, de ideologia comunista e atentavam contra a ordem e a autoridades estabelecidas.

Dirigentes do Programa Nacional de Alfabetização foram presos e os materiais apreendidos, a proposta de Freire foi proibida, pois o interesse do Estado era de natureza política, econômica e ideológica. Vivenciamos então a Ditadura Militar.

Com as cobranças da UNESCO, o MEC contratou técnicos americanos para organizarem o sistema educacional brasileiro. Tendo em vista a diversificação do modelo econômico e a modernização dos meios de produção, o país passa a necessitar e exigir trabalhadores tecnicamente formados.

A Educação de Adultos é utilizada de maneira a despolitizar as tensões sociais e também como instrumento de preparação do trabalhador para colaborar com a ideologia e os mecanismos de desenvolvimento econômico. Neste contexto foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, caracterizado como programa do governo militar que teve como lema – “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto sede do saber”.

Este programa surgiu com força, se consolidou e contava com muitos recursos. Convocava a população, sem exigir formação, onde qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ensinar. Desta forma, o Estado demonstrava despreocupação com o fazer e o saber dos educadores.

Os métodos utilizados para alfabetizar eram parecidos com os dos movimentos de educação popular, no entanto com grande diferença no aspecto ideológico. Partiam de palavras chaves da realidade do educando adulto para então ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. Contudo as mensagens deixadas pelo MOBRAL reforçavam a necessidade do esforço do alfabetizando para que esse se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país.

Com a abertura política, a partir de 1980, aparecem diferentes experiências e projetos de alfabetização de adultos dentro de associações de moradores, sindicatos, comunidades religiosas.

O MOBREAL é extinto em 1985 e em seu lugar surge a Fundação Educar, como iniciativa do Ministério da Educação para desempenhar a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos para a execução de seus programas.

Mesmo tendo o Estado, em 1988, promulgado a nova Constituição Federal que estendeu o direito à educação aos adultos, em 1990 o governo Collor de Melo extingue a Fundação Educar e não cria nada em seu lugar. O governo Collor de Melo se desobriga de atender a esse direito da população, deixando a cargo dos municípios, de organizações não governamentais (ONGs), universidades e movimentos sociais a responsabilidade com a educação de uma parcela significativa da sociedade brasileira. O Governo Federal se isenta do papel de articulador e indutor de uma política de alfabetização e escolarização para adultos.

Destacamos aqui o trabalho de Paulo Freire como secretário da educação do município de São Paulo como significativo para a EJA, visto que havia preocupação e comprometimento com os sujeitos desta modalidade de ensino. Enquanto agente do Estado, a sua condição política permitiu assumir a responsabilidade com a formação dos educandos e dos educadores e com a organização de um programa de ensino democrático e comprometido com os diferentes segmentos da sociedade.

Nestes termos, em parceria com Pedro Pontual¹¹, Freire organizou o “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo” (MOVA-SP) que procurava envolver o poder público e a iniciativa privada no processo de Educação de Adultos, tendo como objetivo criar 2000 núcleos de alfabetização para atender cerca de 60.000 pessoas.

O MOVA tinha como princípio de atuação a perspectiva teórico-político-metodológica da Educação Popular desenvolvida no início dos anos de 1960. Partiam do contexto sociocultural do educando para trabalhar os temas da

¹¹ **Pedro Pontual** é hoje presidente do CEAAL e coordenador da Escola de Cidadania do Instituto Polis, São Paulo, Brasil. Como Educador Popular atuou nos anos de 1970 e 1980 em diversas ONGs e como assessor pedagógico de diversas organizações populares como a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e CMP (Central dos Movimentos Populares). Foi um dos fundadores e atuou na coordenação pedagógica do Instituto CAJAMAR. Na gestão de Paulo Freire (1989-1991) na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, desenvolveu trabalho de coordenação do MOVA-SP. De 1997 a 2002, exerceu na Prefeitura Municipal de Santo André a função de coordenador do Núcleo de Participação Popular e Secretário de Participação e Cidadania. É também doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

alfabetização. Sua maior característica era a associação entre a educação, a cultura e a política na perspectiva do vínculo entre o Estado e a sociedade, tendo como objetivo:

Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade. Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade. Através do MOVA contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos. Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular (FREIRE, 1995, p. 69).

Com a LDBEN 9394/96 a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica que deve ser ofertada de acordo com especificidade própria.

Em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso cria o Programa Alfabetização Solidária (PAS) que previa uma duração de seis meses para a alfabetização das turmas, sendo um mês para treinamento dos educadores e cinco meses para desenvolver a alfabetização. O programa recomendava uma ação conjunta entre governo federal, empresas, administrações estaduais, municipais e universidades.

O PAS recebeu várias críticas porque além de se tratar de um programa aligeirado, com professores mal preparados (o que reforçava a ideia de que qualquer um sabe ensinar), criou uma relação de submissão entre as regiões Norte e Nordeste (considerada como parte subdesenvolvida) e as regiões Sul e Sudeste (consideradas como parte desenvolvida) quando sugeriu às Instituições de Ensino Superior das regiões Sul e Sudeste que supervisionassem as ações nas cidades localizadas nas regiões Norte e Nordeste. Tendo como campanha “Adote um Analfabeto” o PAS no ano de 1998 foi transformado em uma ONG que colabora para reforçar a imagem do analfabeto como uma pessoa incapaz.

Segundo Haddad¹² e Di Pierro (2000) o Programa Nacional de Educação na

9 Sergio Haddad é graduado em Economia pela USP (1971), com licenciatura Em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense (1971), mestrado em História e Sociologia da Educação pela USP (1982) e doutorado em História e Sociologia da Educação pela USP (1991). Atualmente é coordenador geral da Ação Educativa e diretor presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos. Participa da diretoria do Conselho Internacional de Educação de Adultos. É membro da Comissão Nacional de Educação de Jovens de Adultos do Ministério da Educação, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República e membro do Conselho Técnico Científico de educação Básica da CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação de jovens e adultos, Educação Popular, Educação Não Formal, Políticas Públicas e Terceiro Setor. É presidente da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG).

Reforma Agrária (PRONERA) foi criado para atender a demanda por educação da população do campo. Como política pública o PRONERA é considerado como a principal ação ao combate ao analfabetismo no campo. Teve início a partir de 1998 através de uma parceria entre governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educadores e educandos).

O PRONERA objetivou atender os trabalhadores rurais analfabetos já assentados com a oferta de um curso com duração de um ano letivo. Ainda que sem recursos financeiros estáveis, no ano de 1999 o programa alcançou o resultado de 55 mil alfabetizando e mais 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação.

Segundo Soares¹³ e Galvão¹⁴ (2005), em 2003, o governo Lula lança o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), dando destaque ao voluntariado com a intenção de erradicar o analfabetismo em quatro anos, trabalhando da seguinte maneira: um mês de preparação do alfabetizador e cinco meses para a alfabetização do educando. Em 2004 o programa foi redefinido pelos ministros extinguindo a meta de quatro anos para a erradicação do analfabetismo e a duração do projeto foi ampliada para oito meses.

Todos esses esforços não foram suficientes para acabar com o analfabetismo no Brasil, pois no ano de 2000 o país ainda apresentava um índice de 13,60% da população maior de 15 anos como analfabetas (Anexo A).

O processo de desenvolvimento da educação brasileira se constituiu como uma educação seletiva, discriminatória e excludente, criando uma dicotomia entre a cultura escolar hegemônica (branca, cristã, masculina rica e alfabetizada), sobre a cultura popular (dos negros, índios, mulheres, pobres e analfabetos), que vem se perpetuando e definindo processos de exclusão escolar.

¹³ **Leôncio José Gomes Soares** Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). É professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Pesquisador do CNPq e da FAPEMIG. Tem pesquisado e publicado na área de Educação de Jovens e Adultos com ênfase nas temáticas de política educacional, formação de educadores, escolarização de jovens e adultos e história da educação.

¹⁴ **Ana Maria de Oliveira Galvão** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), mestre (1994) e doutora (2000) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na graduação e na pós-graduação. Seus interesses de pesquisas concentram-se nas áreas de história da cultura escrita e de história da educação no Brasil. É autora de diversos capítulos de livros, artigos em periódicos e livros.

Mesmo com os avanços realizados em prol da Educação de Adultos, ainda necessitamos que as políticas públicas sejam concretizadas para que se efetive a erradicação do analfabetismo. A concretização destas políticas passa pela necessidade de ações voltadas para a formação continuada dos educadores da EJA.

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Indignação* nos dá a ideia de quais inovações são possíveis para transformar a educação ofertada aos educandos da EJA:

[...] não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 92).

Nesta perspectiva Freire (2000) enfatiza o papel do educador como aquele que deve desafiar o educando adulto a pensar e questionar a sua condição de ser e estar no mundo, portanto a sua condição de analfabeto, de não escolarizado, de trabalhador explorado ou de sem trabalho. Para tanto, o educador precisa desafiar o educando adulto a falar, a expressar suas reflexões sobre as mudanças ocorridas no mundo (tecnológicas, globalização, políticas), e no que isso implicaria em sua vida.

Para Freire (2000) o ensino das matérias curriculares como história, matemática, língua portuguesa e biologia deverá indagar aos estudantes adultos as possibilidades de mudanças. Neste caso, o educador precisa enxergar os estudantes como pessoas capazes de transformar o mundo.

Não temos a “receita pronta” de como ensinar corretamente, mas Freire (2000) nos mostra que é possível formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentidos de risco, curiosas, indagadoras. Cabe, portanto aos educadores ensinar-lhes a pensar criticamente indo além da repetição. Cabe, principalmente, aos educadores estimular a superação do medo da aventura de aprender.

1.3 SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES...

Compreendemos que o papel dos educadores não só da EJA, mas de qualquer nível e modalidade de ensino, não é somente transmitir conhecimento, mas também possibilitar aos educandos, especialmente aos adultos a apreensão dos conhecimentos, saberes e fazeres da escola e do mundo.

Para tanto, o educador deve desenvolver uma postura investigativa, buscando sua formação permanente, pois desta maneira ele poderá adquirir conhecimentos para superar a dicotomia ainda presente entre teoria e prática, docência e pesquisa.

Historicamente, a formação dos educadores da EJA se constitui na tensão entre os interesses ideológicos do Estado brasileiro centralizador e autoritário e as demandas e necessidades de segmentos da sociedade civil preocupada com a organização de uma sociedade mais democrática e mais justa.

No período em que o Brasil era colônia não houve grande feitos em relação a formação dos educadores, pois estes eram formados pela Companhia de Jesus com ideologia e recursos próprios. Na administração do Marquês de Pombal, foi cobrado um imposto não obrigatório para reformar a educação, mas o dinheiro arrecadado não era suficiente para pagar os educadores. Na gestão imperial os educadores eram escolhidos por meio de prova escrita e/ou oral, sem a necessidade de comprovar a formação e a certificação para lecionar, além do mais deveriam custear todas as despesas com as aulas, por isso o ensino era na sua maioria pago pela família dos estudantes.

A lei de 15 de outubro de 1827 determinou a realização de um exame para selecionar os educadores, tendo como um dos conhecimentos avaliados o método de ensino, este seria o início de uma preocupação com a formação e o preparo do mestre.

No período chamado de agro-exportador (colônia, império e república velha) não havia preocupação com a escolarização do trabalhador, por tabela não havia preocupação com a organização do sistema de ensino nem com a formação dos educadores. Os trabalhadores eram escravos, não tinham remuneração e não tinham direito nem necessidade de escolarizar-se.

É a partir do Estado Novo que esta realidade começa a mudar. Com o advento da industrialização, com a lógica do modelo econômico urbano-industrial,

tanto a sociedade, quanto o Estado e o capital (empresa) começam a se preocupar com a escolarização dos trabalhadores e, por tabela, com a organização do sistema de ensino brasileiro e com a formação dos educadores. Para tanto incrementam uma série de políticas para organizar e controlar estas demandas.

Com a Constituição de 1937, que tinha como premissa “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX) (BRASIL, 1937), os educadores foram obrigados a se profissionalizarem. Contudo, ainda não se via uma formação específica para os educadores de adultos, os mesmos profissionais que ensinavam crianças, alfabetizavam os adultos.

Com as campanhas realizadas na década de 1950 a favor de uma educação voltada para adultos, os congressos marcavam a discussão sobre como alfabetizar a pessoa adulta. Neste contexto, o governo começou a acompanhar os trabalhos nesta área no intuito de conseguir apoio político, no entanto, o educador era qualquer pessoa que se dispusesse a ensinar os adultos analfabetos a ler e a escrever.

Historicamente vários programas de alfabetização de adultos foram criados pelo governo brasileiro, mas todos eles contaram com a participação de voluntários e leigos sem formação e experiência necessárias para atuar nesta área.

As orientações sobre o Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2010) afirma que a formação dos alfabetizadores tinha uma carga horária de 40 horas e era realizada antes de começar as atividades com os estudantes. No mais havia um acompanhamento de 2 horas/aula semanais ou 4 horas/aula quinzenais, podendo exceder esta carga horária de acordo com o alfabetizador e a coordenação.

Esta ideia de que não é preciso formação específica para atender os adultos que procuram a EJA continua presente nos diferentes programas de governo, ainda que os textos da lei comprovem e exijam o contrário:

Entre as principais carências do sistema de ensino, constatou-se a ausência de orientações curriculares para a educação de jovens e adultos que auxiliassem, efetivamente, os educadores na compreensão das inovações metodológicas, e nas temáticas adequadas ao universo de jovens e adultos (BRASIL, 2004, p. 197).

Desta forma, vê-se que apesar de termos avanços relativos à necessidade de formação de educadores, tanto de crianças quanto de adultos, ainda existe uma

visão de que não é necessária a contratação de especialistas na área. Grande parte dos profissionais que trabalham na EJA é formada por leigos, e os que têm formação são remanejados da Educação Básica regular que atende crianças e adolescentes.

CAPITULO 2

ABORDAGEM DE PAULO FREIRE QUANTO À FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
Paulo Freire, 1995.

Para Freire (1996) ensinar demanda aceitar os riscos do desafio do novo como enriquecedor, rejeitando quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes ou qualquer tipo de preconceito. Este pensamento marca este educador como aquele que defende uma abordagem sócio-cultural da educação e da formação de educadores.

Segundo Mizukami¹⁵ (1986) Paulo Freire foi um dos maiores representantes desta abordagem tanto no Brasil quanto no mundo, principalmente por defender o ser humano como sujeito da história e da educação que vai se constituindo como tal na interação com o mundo. A educação, neste caso, é concebida como atividade problematizadora que deve oferecer subsídios para a superação da subjugação do poder e do saber.

Freire (1995) também defende uma formação de educadores que seja comprometida com esta perspectiva. Em entrevista dada a Carlos Alberto Torres¹⁶, gravada em São Paulo em 1990, Freire diz que ninguém nasce médico ou professor, que nos formamos ao longo da vida, mas que já durante a infância demonstramos certas inclinações que apontam em nós os possíveis médicos, e os possíveis educadores.

¹⁵ **Maria da Graça Nicoletti Mizukami** é pedagoga e atua junto à Área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos em São Paulo. Especializou-se em Didática, Tecnologia Educacional e Prática de Ensino na República Federal da Alemanha. É mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro na Área de Métodos e Técnica de Ensino. Doutorou-se, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em Ciências Humanas, Área de Psicologia Educacional. Dedicou-se atualmente, tanto à docência, à pesquisa na área de formação de professores.

¹⁶ **Carlos Alberto Torres** Diretor fundador do Instituto Paulo Freire da Argentina (2003), diretor fundador do Instituto Paulo Freire da Universidade de Los Angeles desde (2002) e diretor fundador do Instituto Paulo Freire de São Paulo (1991). É professor de Ciências Sociais e Educação Comparada da Califórnia, Los Angeles (UCLA), EUA e é também diretor do Centro Latino-americano e sociólogo político da educação.

Em quase todos os seus livros, Freire relata que foi assim que aconteceu com ele, pois durante sua vida foi se fazendo professor e mais adiante educador. Ele se sustenta na história e na sua própria história para falar dos pressupostos que defende a respeito dos diferentes temas, não só educacionais, mas da vida de uma forma geral.

Neste sentido, este segundo capítulo tem como objeto identificar os pressupostos históricos, políticos, epistemológicos e metodológicos de Freire sobre o processo de formação de educadores, especialmente os da EJA. Para tanto resgatamos a história de vida deste educador, no sentido de conhecer de que forma ele foi se constituído como educador. Na sequência identificamos conceitos que julgamos pertinentes para entender suas opções a respeito do tema.

2.1 DE COMO FREIRE SE CONSTITUIU EDUCADOR...

Paulo Freire nasceu no Recife em Pernambuco, em 1921, em uma família de classe média. Teve uma infância tranquila, morava em uma casa mediana, rodeada de árvores. Neste tempo já sabia ler e escrever e seu primeiro quadro-negro foi o chão e os gravetos, o giz.

Aos dez anos Freire vai morar em Jaboatão, Pernambuco. Aos treze anos perdeu seu pai e passou a enfrentar dificuldades financeiras. Aos dezenove anos, para ajudar no sustento da família, Freire começa a dar aulas de português. Aos vinte anos, conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife, onde se formou em Direito, mas não seguiu carreira, encaminhando a vida profissional para o magistério.

Casou-se em 1944 com a professora Elza e teve com ela cinco filhos. Depois da morte de Elza, Freire (1995) casou com Ana Maria Araújo. São nessas experiências de vida que Freire foi se constituindo como educador.

2.2 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA, CIENTÍFICA E POLÍTICA

Para Paulo Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o estudante da sua condição no mundo, por isso a educação deve ser abordada como um ato de libertação que apresenta o mundo ao educando para que esse consiga transformá-lo.

Freire (1996) diz que para humanizar-se a si e aos outros, homens e mulheres devem buscar o conhecimento, de maneira a emergir para uma consciência crítica, buscando sua libertação. Desta forma a educação, para Freire, consiste numa atividade conscientizadora que objetiva formar mulheres e homens conscientes do contexto de mundo onde estão inseridos. Por isso que ele concebe o ser humano como um ser histórico, cultural e inacabado, mas que quando consciente do seu inacabamento busca o conhecimento como formação científica. A educação neste caso não os torna educáveis, mas a tomada da consciência e sua inclusão é que vai gerar a sua educabilidade.

Esta concepção de ser humano inacabado explica a necessidade da educação, vista como atividade política de intervenção no mundo que influencia e é influenciada por diversos aspectos da vida. Neste sentido, requer do educador o aprofundamento da compreensão da realidade e do seu posicionamento diante da mesma, pois a educação não é atividade neutra, visto que tanto pode servir na decisão, na transformação do mundo, e da inserção crítica no mundo como também na imobilização das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

2.3 PRESSUPOSTOS SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR...

Segundo Xavier (2010) Paulo Freire optou por uma abordagem dialógica que concebe o trabalho do educador como atividade humana, científica e política que vai se constituído também como atividade libertadora.

A dimensão científica consiste ensinar e aprender os conhecimentos científicos indispensáveis para que o ser humano se descubra como tal na relação com o mundo.

A dimensão humana consiste no respeito aos estudantes e ao conhecimento que ele traz da sua história de vida. Consiste, sobretudo em reconhecer-se na relação com os estudantes como humanos, sujeitos sociais e históricos. A formação e atuação dos educadores nesta perspectiva é uma atividade humana que pressupõe a compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas".

A dimensão política consiste na passagem (tanto de educadores quanto de estudantes), da leitura da palavra para a leitura do mundo, e de maneira dialética na passagem da leitura do mundo para a releitura da palavra. Neste jogo ambos vão se posicionando diante do desafio de estar no mundo.

2.3.1 Do Respeito aos Estudantes – A Dimensão Humana

Ao ensinarmos os saberes científicos aos estudantes, reaprendemos esses saberes, pois somos provocados e estimulados pelas informações trazidas por eles de maneira a reaprender e transformar esses conhecimentos. Neste sentido, ensinar para Freire (1996) é uma atividade humana de troca de saberes e fazeres entre educador e educando. Consiste em criar condições para que os educandos se percebam como parte do processo de construção do conhecimento, por isso mesmo, ele diz que não há docência sem discência:

[...] É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Neste sentido é preciso insistir no fato de que quando um educador se assume como crítico ele deve compreender que ensinar não é transferir

conhecimentos de forma ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também é preciso testemunhar o vivido.

Uma maneira de testemunhar este vivido é trazer as experiências de vida dos estudantes para o contexto de sala de aula. Para Freire (1996) um educador crítico e coerente não pode minimizar nem desprezar o “saber de experiência feito” do estudante.

Nós, educadores, devemos considerar as condições do contexto em que os estudantes estão inseridos e nos lembrar que como humanos que são podem intervir, conhecer e transformar o mundo, por isso dizemos que os conhecimentos por eles produzidos são igualmente históricos em relação aos conhecimentos escolares, considerados científicos, conforme afirma Freire (1995, p. 82):

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras. [...]

O educador que respeita a dignidade e a autonomia dos estudantes deve desenvolver uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, através da qual vai fazendo uma avaliação do seu próprio trabalho, enquanto percebe a necessidade de uma série de características sem as quais não conseguiria uma avaliação e muito menos o respeito dos estudantes.

É uma questão de ética profissional do docente perante os estudantes, sejam eles, crianças, jovens, adultos ou idosos, que se constitui pelo respeito à autonomia de cada um. Se como educadores, não temos esse respeito passamos a transgredir o direito dos estudantes, impomos limites, deixamos de lado uma maneira de lecionar democrática e nos fazemos autoritários.

2.3.2 Entre Teoria e Prática – A Dimensão Científica

Freire (1996) diz que é papel do educador fazer uma reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática, visando, sobretudo conhecer e estudar sempre o conhecimento que vai ensinar de maneira a não dicotomizar estes dois eixos.

Tanto a dimensão teórica quanto a prática são dimensões integrantes da atividade de educar, pois ambas sendo diferentes em suas relações se precisam e se completam, conforme afirma Freire (1994, p. 120):

[...] o pensar sobre minha própria prática e a prática dos outros me conduzia, por ter sido um pensador crítico, profundamente curioso, a leituras teóricas que iam, pela iluminação da prática em análise, explicando ou confirmando o acerto ou o erro cometido nela.

Para Freire (1995, p. 29) não é possível negar a prática em nome da teoria, pois assim deixaria de ser teoria para ser verbalismo ou intelectualismo. O mesmo ocorre quando negamos a teoria em nome da prática, por isso ele adverte quanto à posições extremadas: *Nem elitismo teorista nem basismo praticista*.

Para a formação do educador crítico o necessário ensino dos conhecimentos escolares (chamado de conteúdos) está relacionado a uma “*leitura crítica*” da realidade, portanto a uma dimensão política que implica uma determinada ação. Isto implica em ensinar os conhecimentos, saberes e fazeres científicos, de maneira a não reduzir o espaço escolar em um espaço neutro aos conflitos sociais, principalmente quando a prática dos educadores implicada em uma teoria que considera o que é significativo para o estudante adulto que procura a EJA.

Não há como dicotomizar, pois um ato está implicitamente unido ao outro, teoria e prática em suas relações se precisam e se completam. Para Freire (1995) é como desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria ainda não percebida e isto é tarefa humana, científica e política. É como desvendar na prática, a exatidão em que nos aproximamos do conhecimento, assim teremos um conhecimento cada vez mais crítico, para irmos além do “saber de experiência feito”.

Freire (1996, p. 49) relata que quando um educador trabalha a teoria, o seu exemplo deve ser algo concreto para o estudante, assim garantimos com o necessário envolvimento entre teoria e prática, o “pensar certo”:

Pensar certo – é saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmo. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspiramos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós

próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.

Para Freire (2003, p. 77), pensar certo é não pensar mecanicamente e sim crítica-dialógica-e-democraticamente: “significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos”. O pensar certo é uma das condições para que se ensine certo, e esta é uma condição política que implica em compromisso com a formação continuada dos educadores que seja comprometida com as necessidades e identidades dos estudantes.

A dimensão científica do papel do educador implica em pensar e agir de maneira que quanto mais criticamente exercemos a capacidade de aprender mais construímos o que Freire chama de “*curiosidade epistemológica*”, sem a qual não alcançaremos o conhecimento integral do objeto.

Neste caso, a ação do educador democrático, ao desenvolver a dimensão técnica, deve ser a de estimular o educando a desenvolver a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão de maneira a se inquietar e a perceber que o “mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 1995, p. 30).

Trabalhar assim implica em estimular a autonomia dos estudantes, desvelando para estes seus direitos e deveres como cidadãos do mundo. Para tanto, segundo Freire (1996), os educadores não devem se prender à ação de transferir mecanicamente o saber científico, mas ir além, estimulando nos estudantes o gosto pelo questionamento, pelo ato de perguntar, pela dúvida, pela curiosidade, pela crítica, pela aventura de se aventurar no ato de aprender que por sua vez está sempre relacionando ao ato de ensinar, a uma leitura crítica do mundo.

Desenvolver a dimensão científica (de leitura da palavra, de produzir, ensinar e aprender os conhecimentos) interligada à dimensão humana (de condição de ser e estar de estudantes e educadores no mundo) e à dimensão política (da condição de leitura e transformação do mundo) implica em o educador se assumir como pesquisador, pois conforme defende Freire (1996, p. 29), a condição de investigar e pesquisar faz parte da natureza da prática e da formação continua do educador:

[...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire (1996, p. 86), diz que pensar certo, em termos críticos é uma cobrança dos ciclos gnosiológicos, que vão pondo à curiosidade, que vai se tornando cada vez mais metodicamente rigorosa. Transita da inocência para a “curiosidade epistemológica”: [...], o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento [...].”

Neste sentido, a construção ou a produção do conhecimento se dá a partir da curiosidade, pela capacidade crítica de perguntar. Quando o educador estimula a pergunta, a reflexão à pergunta feita e o que se pretende com a pergunta, o ensinar constitui-se em movimento de dialogicidade que não nega a validade dos momentos em que o educador explica, narra e expõe o conhecimento.

A postura dialógica é tarefa de educadores e estudantes, no sentido de possibilitar a todos uma postura curiosa, indagadora e não passiva nos momentos de fala e de escuta. Por isso mesmo, Freire (1995) defende a formação docente como atividade sistematizada e permanente de cunho político que deve desenvolver no educador a consciência de ser sujeito de sua prática, no sentido de poder criá-la e recriá-la constantemente por meio da reflexão, do compromisso com os avanços científicos do conhecimento humano e com a construção de uma escola de qualidade.

2.3.3 Entre a Leitura da Palavra e a Leitura do Mundo – A Dimensão Política

Para Freire (1996, p. 45) a formação docente não pode se fazer indiferente “à boniteza e à decência que é estar no mundo, com o mundo e com os outros [...] Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...]” Neste sentido, cabe ao educador, como um ser crítico, desenvolver o respeito aos educandos através de uma postura política comprometida com a promoção da vida humana. Ao falar da sua própria condição de ser humano e educador Freire (1995, p. 71) se descreve como um ser político:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponíveis ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, investigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre de esforços por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.

A dimensão política consiste em possibilitar tanto ao educador quanto ao estudante passar da leitura da palavra para a leitura do mundo, e de maneira dialética passar da leitura do mundo para a releitura da palavra. Este processo que é humano, científico, mas principalmente político exige também apreensão da realidade conforme afirma Freire (1996, p. 68): “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.”

A nossa condição de humanos, educadores ou estudantes aponta para a nossa disposição de aprender que deriva do e para o ato de ensinar, também implica na nossa capacidade de apreender a substantividade, o significado e a razão de ser do conhecimento a ser aprendido e apreendido.

Se, como educadores, exigimos dos estudantes a memorização mecânica dos conhecimentos escolares, não haverá conhecimento apreendido, pois transformamos os estudantes em seres “*pacientes e depositários*” da transferência de conhecimentos.

Para, além disso, precisamos desenvolver nos estudantes a capacidade de serem sujeitos críticos, epistemologicamente curiosos, que constroem o conhecimento do objeto ou que participam de sua construção.

Freire (1996, p, 25) critica o ensino bancário e diz que o educando subordinado a esse modelo de ensino está fadado ao autoritarismo e ao equívoco epistemológico. A dimensão política da formação e atuação do educador que ele tanto fala implica em romper com a sujeição e desenvolver a rebeldia frente às condições sociais que atentam contra a vida e a dignidade humana:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo” [...].

Neste sentido, Freire (1995, p.49) defende o papel do educador como sujeito da história e principalmente da sua própria história. Para ele em qualquer sociedade o educador não é um ser “abstrato e universal”. O educador é um trabalhador do ensino, portanto um político independente de se é, ou não consciente disto:

[...] não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrario, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1995, p. 70-71).

Cabe ao educador assumir sua natureza política e procurar ser coerente com ela a fim de respeitar seus próprios saberes e convicções e também os saberes e convicções dos educandos.

2.3.4 Política de Formação Continuada

Em todos os projetos que Freire (1995, p. 44) esteve envolvido, ele sempre se preocupou com a formação continuada e permanente dos educadores, por entender que estes necessitavam de uma prática que respondesse aos desafios da nova escola que ele desejou construir quando foi secretário da educação de São Paulo:

A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto (FREIRE, 1995, p. 44).

Para Freire (1995, p. 85) a formação de educadores nesta perspectiva implica em defender princípios como os que seguem:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.

- 3) A formação do educador deve ser constante e sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular na escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Para Freire (1995), o papel do educador crítico consiste em testemunhar aos estudantes sua competência, amorosidade, clareza política, coerência entre o que diz e o que faz, estimulando a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de sempre criar. Consiste em buscar o rigor metódico e intelectual como pesquisador, sujeito curioso, que vai buscar o saber e o assimila de uma forma crítica e desta forma vai orientar seus educandos a adotarem essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos do seu cotidiano aos conhecimentos científicos.

As ideias de Freire servem como norte para o processo de formação de educadores tanto da EJA quanto dos demais níveis e modalidades de ensino. A intenção de formar educadores com uma reflexão crítica sugere saber dialogar, saber escutar, saber respeitar o saber do educando, acima de tudo requer o reconhecimento da identidade cultural e de classe do outro.

2.3.4.1 No contexto local – a formação de educadores do SESI

Em 1947, Freire é convidado par trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), no Departamento Regional de Pernambuco e define esta experiência de suma importância, pois possibilitou um reencontro com a classe trabalhadora, pois o primeiro encontro foi na sua infância e adolescência em Jaboatão, na sua convivência com os meninos camponeses e urbanos filhos dos trabalhadores:

“reconheço ter tido minha passagem pelo SESI para o processo de minha formação política e pedagógica [...]” (FREIRE, 1994, p. 116).

A criação do SESI foi de interesse dos empresários com o “intuito assistencial”, mas com uma ideologia e ação assistencialista. Foi uma tentativa de amaciar os conflitos de classe e de dificultar a formação de uma consciência militante e política dos trabalhadores. Foi esta a condição que o estimulou a fazer uma proposta de gestão democrática que incluía a formação sistematizada e constante do educador:

Havia uma inclinação quase instintiva ao justo, uma rejeição visceral à injustiça, à discriminação, de raça, de classe, de sexo, à violência, à espoliação, um saber, por outro lado, não livresco, mas não antilivro, antiteoria um saber forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre prática e teoria (FREIRE, 1994, p. 120).

O processo de formação acontecia em seminários de formação onde se decidia de maneira democrática os assuntos relevantes a todos, discutiam os assuntos levantados e no final uma temática era escolhida para a próxima reunião. Os seminários de formação passaram a ser mais dinâmicos, na medida em que discutiam a temática de cuja organização havia tomado parte.

Desta forma ele chegou a Superintendência do SESI e implementou um projeto que envolvia a participação de todos e cujos resultados foram logo percebidos:

Percebia-se, como melhoravam as relações entre todos, à medida que as reuniões avançavam e iam se aprofundando na análise da prática. Na medida em que se ia desocultando a teoria embutida na prática. [...] Os resultados positivos não tardaram. Um melhor conhecimento dos núcleos entre si, a possibilidade concreta de intercambio entre eles, a ajuda mútua, maior eficácia do trabalho das divisões nos núcleos. Maior abertura ao lado de maior compreensão das limitações de cada um de nós (FREIRE, 1994, p. 132-134).

Esta experiência de dez anos no SESI foi considerada por como fundante para sua formação e atuação como educador em diferentes contextos dos quais fez parte.

2.3.4.2 No contexto regional – a formação de educadores do nordeste

A preocupação de Freire com o alto índice de analfabetos na Região Nordeste, fez com que ele iniciasse seu trabalho nesta região afetada pela miséria, exploração, pobreza, e tantas outras coisas. Neste contexto ele ousou um projeto de educação de adulto que incluía a formação de educadores. E então em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês, que consistiu em desenvolver um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social, onde o educador deveria ter um profundo comprometimento com seus educandos, os compreendendo como seres produtivos, que possuem uma cultura.

2.3.4.3 No contexto nacional – o programa nacional de alfabetização

Com a repercussão do sucesso conseguido em Angicos (RN), Freire foi convidado a trabalhar no Ministério da Educação, como coordenador do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que tinha como objetivo alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965.

Era um projeto político, “mas sem Partido e sem politiquices” conforme declarou Paulo Freire a Sérgio Guimarães: Não quero dizer que na época já estivéssemos com o esquema montado para o país todo, mas quase: estávamos cuidando da capacitação de quadros que, por sua vez, se multiplicavam, etc. Com esse Plano, pretendíamos alcançar o país todo (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 13).

Para Freire (1980, p. 21) o educador precisa ter consciência dos diferentes papéis assumidos pelos diferentes segmentos sociais a fim de problematizar com seus pares e com os estudantes a condição de estarem no e como o mundo:

O educador preocupado com o problema do analfabetismo dirigiu-se sempre às massas que se supunham “fora da história”. A serviço da liberdade, sempre dirigiu-se às massas mais oprimidas, confiando em sua liberdade, em seu poder de criação e crítica. Os políticos, ao

contrário, não se interessavam pelas massas, senão na possibilidade de estas serem manipuladas no jogo eleitoral.

O processo de formação do educador dentro desses programas trazia o princípio desenvolvido por ele em projetos anteriores, formar educadores capazes de utilizar uma pedagogia que segundo Menon e Martins (2008, p. 9) fosse capaz de estabelecer diálogo entre educador e educando:

Uma pedagogia dialógica, propulsora da ação-reflexão, práxis da conscientização, capaz de proporcionar maior representatividade social do aluno enquanto cidadão ativo, que se descobre integrante da sociedade a qual está inserido, renunciando ao papel de mero espectador e sim agente transformador [...]

No entanto, a resposta do governo da época à proposta de Freire foi a repressão, justamente por considerarem que o projeto de formação, tanto de estudantes quanto de educadores, era uma atividade subversiva que atentava contra a ordem estabelecida.

Como o golpe de estado em 1964, a Ditadura Militar se instalou na sociedade brasileira, Freire foi preso e na sequência exilado, retornando ao Brasil em 1979.

2.3.4.4 No contexto de São Paulo – o programa de formação de educadores da Secretaria Municipal.

Como um dos organizadores do Partido dos Trabalhadores e dado o reconhecimento de sua formação e atuação como educador em diferentes projetos em que esteve envolvido, Paulo Freire foi convidado em 1989 para ser secretário da educação do município de São Paulo na administração de Luiza Erundina¹⁷, permanecendo até 1991 sob a representação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Segundo Gadotti¹⁸ e Torres (apud FREIRE, 1995, p.14) esta experiência objetivou:

¹⁷ **Luiza Erundina de Souza** graduou-se como assistente social, em 1966, pela Universidade Federal da Paraíba; e, em 1970, concluiu o mestrado em Ciências Sociais, pela Fundação Escola de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo. Política paraibana com atuação em São Paulo chega à prefeitura da cidade em 1988 e dá prioridade à melhoria da assistência à saúde, à educação e ao transporte da população.

¹⁸ **Moacir Gadotti** possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973)

1) Ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais, únicos usuários da educação pública; 2) Democratizar o poder pedagógico e educativo para todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) Incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e formação permanente do pessoal docente; 4) Contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

Para que estes objetivos fossem alcançados várias políticas foram implementadas, desde trabalhos de reparo e restauração de edifícios e bancos escolares, até um incremento do material didático para alunos e, especialmente, professores, requisitos indispensáveis para avançar para uma educação pública de qualidade.

Outras mudanças mais audazes foram evidenciadas como a implementação dos conselhos de escolas (criados na administração de Guiomar Namó de Mello¹⁹); um novo plano de reforma curricular, baseada na noção de um tema gerador compreendido como uma perspectiva interdisciplinar e sustentado num mecanismo de formação permanente e pessoal de avaliação e a criação do MOVA. No entanto sua preocupação com a formação dos educadores era evidente na sua administração conforme afirma:

Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora. Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre sua prática (FREIRE, 1995, p. 38).

Os resultados foram considerados positivos como mostra Gadotti e Torres:

e doutorado em Educação - Université de Geneve (1977). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo e Diretor Geral do Instituto Paulo Freire. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Paulo Freire, filosofia da educação, educação de jovens e adultos e sustentabilidade.

¹⁹ **Guiomar Namó de Mello** é formada Pedagogia pela USP em 1966, fez mestrado e doutorado em educação na PUC/SP em 1976 e 1980 respectivamente, e pós-doutorado no Institute of Education da London University em 1991-1992. É diretora da EBRAP – Escola Brasileira de Professores, empresa dedicada a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica.

[...] a taxa de aprovação foi aumentada de 77,45% em 1988 para 81,31% em 1990 – o melhor índice dos últimos dez anos. A imprensa paulista, a partir de suas próprias pesquisas, informa que a Secretária de Educação de São Paulo é o órgão mais popular da Prefeitura Municipal. Os salários do magistério têm sido melhorados substantivamente. [...] Mais de 90 movimentos sociais assinaram convênios com a Secretária de Educação como parte do MOVA [...] (apud FREIRE, 1995, p.17).

Em seu discurso de despedida do cargo em maio de 1991 enfatiza que “não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente de frente.” (FREIRE, 1995, p. 144).

CAPITULO 3

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DO FUNDEB

*[...] formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir.
Paulo Freire 1995.*

A Constituição Brasileira de 1988, que segundo Haddad (apud BRZEZINSKI, 1997) veio aumentar o dever do Estado para com a EJA colocando-a no mesmo patamar da educação infantil e reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir a educação básica para todos na idade chamada regular, no art. 208 inciso I afirma que o dever do Estado com a educação deve se efetivar mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Entre outras coisas, a Constituição também prevê no artigo 206 inciso V a formação do educador como princípio do ensino ao se referir à valorização dos profissionais da educação: “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” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

No entanto, com a regulamentação da LDBEN 9394/96, a EJA se torna segundo Haddad (apud BRZEZINSKI, 1997, p. 112-113) “uma educação de segunda classe”, pois apesar do texto da lei falar da EJA o faz de uma maneira parcial: “É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais [...]”

A lei, no seu art. 37, reafirma o conceito de educação de adultos voltada para a reposição da escolaridade regular, de seus conteúdos e modelo, o que na opinião

de Haddad (apud BRZEZINSKI, 1997, p. 116) não favoreceu os estudantes da EJA: “Além de manter o conceito básico da legislação do regime militar – o ensino supletivo - a nova legislação o empobreceu, na medida em que o descaracterizou como algo que deveria ter uma estrutura e um modelo de preparação próprios [...]”

Para Haddad (apud BRZEZINSKI, 1997/1997) a EJA deveria ter um currículo diferenciado situado na prática social e no trabalho e com uma metodologia de ensino-aprendizagem focada nas experiências dos estudantes. Para tanto, há que se pensar na formação do educador.

No artigo 70, a referida lei contempla a formação do educador ao evidenciar que as despesas realizadas são de responsabilidade do fundo destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não cita nada sobre a formação do educador para atuar na EJA.

Neste sentido, objetivamos neste terceiro capítulo conhecer a conjuntura em que se criou o FUNDEB a fim de identificar quais as possibilidades deste documento referentes ao processo de formação de educadores de EJA em serviço.

3.1 CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO FUNDEB

A Constituição Brasileira de 1988, a criação de uma política de fundos na década de 1990 e a LDBEN 9394/96 são determinantes para a origem do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que se caracterizou como um fundo de origem contábil designado à formação e redistribuição dos recursos financeiros educacionais, contabilizados pelo número de alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Com o objetivo fundamental de diminuir as desigualdades regionais existentes na sociedade brasileira quanto à educação, o FUNDEF funcionou de 1998 a 2006 e previa a obrigatoriedade de que 60% dos seus recursos deveriam ser aplicados em renumeração salarial dos profissionais da educação que tivessem em efetivo exercício.

Segundo Gouveia²⁰ e Silva (2007, p. 6-7) o FUNDEF trouxe um intenso debate sobre o seu funcionamento e um dos pontos a ser destacado foi:

[...] indução à municipalização, desconsiderando-se as desigualdades de condições de arrecadação entre as milhares de prefeituras, a utilização da municipalização como forma dos estados economizarem recursos e desobrigarem-se do ensino fundamental [...].

Entre outras questões, os debates sobre a efetivação deste recurso trouxeram a necessidade de reformulação da previsão das verbas a fim de considerar não apenas o Ensino Fundamental, mas toda a Educação Básica inclusive a modalidade EJA.

O resultado foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais (FUNDEB) que passou a vigorar em 6 de dezembro de 2006, com vigência de 14 anos e com o objetivo de proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação.

3.2 OS RECURSOS DO FUNDEB

O FUNDEB tem como fonte de recursos os próprios estados, Distrito Federal e Municípios, mantido com 20% dos seguintes impostos: Fundo de Participação dos Estados (FPE) - Fundo de Participação dos Municípios (FPM) - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 - Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPI-Exp) - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD) - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) - Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) - Receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas.

²⁰ **Andréa Barbosa Gouveia** possui graduação em Pedagogia pela UFPR (1995), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Educação pela USP, Faculdade de Educação, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação. Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná onde atua no Núcleo de pesquisa em Política, Gestão e Financiamento da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: financiamento, política educacional, gestão democrática, democratização do estado e avaliação de políticas públicas.

Para os estados em que a receita gerada não for o suficiente para garantir o por aluno/ano igual ou superior ao valor mínimo nacional, se fará necessário que a União entre com uma complementação.

De acordo com a Cartilha do FUNDEB que foi elaborada pela Coordenadoria de Controle Externo e Assessoria Técnica do Estado de Pernambuco o FUNDEB não é considerado Federal, Estadual e Municipal, pois:

No âmbito de cada Estado e do Distrito Federal foi criado um Fundo (para efeito de levantamento das matrículas presenciais e de distribuição dos recursos). Entretanto, o FUNDEB não é considerado Federal, Estadual, nem Municipal, por se tratar de um Fundo de natureza contábil, formado com recursos provenientes das três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal); pelo fato da arrecadação e distribuição dos recursos que o formam serem realizadas pela União e pelos Estados, com a participação do Banco do Brasil, como agente financeiro do Fundo e, por fim, em decorrência de os créditos dos seus recursos serem realizados automaticamente em favor dos Estados e Municípios de forma igualitária, com base no número de alunos. (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2007, p. 5.).

A vinculação do FUNDEB com estas três esferas se dá pelo fato de que a União tem participação na composição e distribuição dos recursos e os Estados e Municípios participam da composição, do recebimento e da aplicação final dos recursos.

A compreensão da política para a formação de educadores para a EJA é um instrumento que nos dá respaldo para se guiar de maneira a melhorar a qualidade do ensino oferecido para esta modalidade de ensino.

3.3 A DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB

Os recursos do FUNDEB serão distribuídos entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, considerando-se somente as matrículas presenciais efetivas, nos referentes âmbitos de atuação prioritária.

Tais recursos são, pois calculados pelos números de matrículas, sendo que fica sob responsabilidade do Estado e do Distrito Federal as matrículas do Ensino

Fundamental e Médio; e sob a responsabilidade dos Municípios as matrículas do Ensino Fundamental e Infantil, distribuídos da seguinte forma:

Creche	0,80
Pré-escola	0,90
Séries iniciais do Ensino Fundamental Urbano	1,00
Séries iniciais do Ensino Fundamental Rural	1,05
Séries finais do Ensino Fundamental Urbano	1,10
Séries finais do Ensino Fundamental Rural	1,15
Ensino Fundamental em tempo integral	1,25
Ensino Médio Urbano	1,20
Ensino Médio Rural	1,25
Ensino Médio em tempo integral	1,30
Ensino Médio integrado à Educação Profissional	1,30
Educação Especial	1,20
Educação Indígena e Quilombola	1,20
Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo	0,70
Educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70

Quadro 1. Divisão dos recursos

Fonte: BRASIL, 2007.

A Cartilha do FUNDEB (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2007) informa ainda que os recursos possam ser aplicados indistintamente pelos Estados e Municípios entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária. No entanto ressalva que, quando se tratar da EJA, o valor distribuído será no máximo 10%. (art. 21, § 1.º c/c o art. 11 da M.P. n.º 339/06).

Observamos que o valor repassado para a EJA não considera os desafios e necessidades nesta área, pois as demandas desta modalidade de ensino exigem recursos compatíveis com a qualidade do ensino que deve ser ofertado pelo estado, conforme analisa Gouveia e Silva (2007, p. 10):

[...] Outro problema persistente é a incorporação da matrícula de alunos da modalidade EJA com 0,70 do custo do ensino fundamental. Os estudos referentes a custos demonstram que a EJA só tem sido mais barata que o Ensino Fundamental regular, quando ofertada em condições precárias, por exemplo, sem bibliotecas, sem secretaria, que permanecem fechadas nos períodos noturnos.

3.4 POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O Artigo 40 do FUNDEB vem nos mostrar as possibilidades que este traz para a formação contínua dos profissionais da educação, assegurando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, de modo a assegurar:

- I- A remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II- Integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III- A melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007).

O FUNDEB prevê no art. 22 que pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. Os 40% restantes deverão ser aplicados nas demais ações de manutenção e desenvolvimento do ensino inclusive a manutenção da EJA.

Desta forma, a lei dá condições para a formação contínua para todos os educadores da rede pública, inclusive para os educadores da EJA. No entanto a realidade mostra que apesar do Estado brasileiro ofertar o ensino nesta modalidade não reconhece a necessidade de compor um quadro próprio de educadores, pois acaba remanejando os educadores do Ensino Regular que trabalham com crianças e adolescentes para atuarem na EJA, o que se constitui num dilema pedagógico e político.

O dilema é pedagógico porque os educadores reproduzem as práticas desenvolvidas com as crianças e desta forma subestimam os estudantes adultos que tem características próprias e aprendem diferentemente das crianças. É político porque o Estado não reconhece os direitos do educador da EJA como um trabalhador, à medida que não faz concurso também deixa de pagar o que lhe é devido.

No entanto, o texto do FUNDEB deixa brechas para criar estratégias e possibilidades para que o Estado assuma a responsabilidade com a formação do educador inclusive com os da EJA conforme citado no artigo 22, Inciso III:

III - efetivo exercício: atuação efetiva no desenvolvimento das atividades de magistério previstas no inciso II deste parágrafo associada à sua regular vinculação contratual, temporária ou estatutária, com o ente governamental que o remunera, não sendo descaracterizado por eventuais afastamentos previstos em lei com ônus para o empregador, que não implique rompimento da relação jurídica existente (BRASIL, 2007).

Todas as despesas que podem ser realizadas em favor da Educação Básica pública regular podem, de forma equivalente, ser realizadas também em benefício da EJA, seja em relação à parcela de 60% destinada ao pagamento da remuneração dos profissionais, seja a parcela de 40%, destinada a outras ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos Estados e Municípios, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do artigo 211 da Constituição (os Municípios utilizarão os recursos do FUNDEB na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e os Estados no Ensino Fundamental e Médio).

Considerando que o texto do FUNDEB respalda a formação do educador com possibilidade de incluir os da EJA, podemos propor uma intervenção nos programas já existentes e organizar propostas de formação de educadores com recursos do Estado, previstos em lei.

Paulo Freire em seu mandado como secretário da educação da cidade de São Paulo, criou o MOVA, em parceria com os movimentos sociais e o setor público que previa a formação dos educadores com verba pública:

[...] o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1995, p. 68).

Neste sentido, defendemos que uma das possibilidades de aproveitarmos as brechas deixadas pela legislação brasileira consiste em compreendermos que existem meios para pensar criativamente em estratégias que obriguem o Estado a assumir sua responsabilidade não somente com a EJA, mas principalmente com a formação dos educadores que trabalham nesta área.

Para tanto é preciso um trabalho de parceria que envolva o processo de conscientização de diferentes segmentos como os estudantes, os educadores, o próprio Estado representado pelos seus respectivos governos e o sindicato que tem o papel de defender os direitos trabalhistas do profissional da educação:

[...] Por isso é que não temo dizer que a educação de adultos hoje, como a educação em geral na perspectiva progressista, tanto quanto ontem e por novas razões também, tem de continuar lutando contra as ideologias fatalistas. Daí, no começo da atividade do educador ou da educadora em relação com os educandos como na continuidade de sua prática, a necessidade da certeza por parte dela ou dele de que mudar é difícil mas é possível (FREIRE, 2000, p. 96)

Freire, na sua gestão, estabeleceu princípios básicos já citados no capítulo anterior para a formação continuada dos educadores. Como isso, trabalhou o processo de conscientização dos mesmos no sentido de criar e recriar suas respectivas práticas através da reflexão sobre o seu cotidiano, inclusive de condições do trabalho que desenvolve. Neste programa, Freire (1996, p. 81) adota varias contornos que privilegia a formação continuada do educador em exercício os quais podemos tomar como exemplos:

Este programa assume múltiplas e variadas formas. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação – reflexão – ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Considerando que a princípio nossa intenção era de trabalharmos na perspectiva da Pesquisa Participante, elaboramos uma “Oficina de Formação de Educadores” voltada para atender os educadores da Rede Municipal de Londrina, envolvendo a participação do Sindicato, da Secretaria Municipal de Educação, da Universidade Estadual de Londrina, dos educadores que atuam na EJA no município e dos próprios estudantes da EJA.

Nossa intenção era de desenvolver um trabalho de conscientização junto a esses segmentos a fim de que buscassem a organização e efetivação da formação continuada e em serviço dos educadores da EJA. Contudo esta proposta não pode ser concretizada “ainda”, em função do tempo demandado para tal trabalho. Por isso concluímos a pesquisa bibliográfica na esperança de darmos continuidade a esta proposta começada quando no início do TCC. Tendo para tanto como base teórica, política e metodológica o trabalho desenvolvido por Paulo Freire e sua equipe quando este era Secretário da Educação do Município de São Paulo.

Para Freire (1996) a educação deve ser conscientizadora e libertadora, no sentido de buscar, no processo de reflexão contínua, a mudança da-e-na sociedade. As propostas dele dispostas no livro “Pedagogia da Autonomia”, busca a formação de um educador progressista, crítico, com capacidade (científica, humana e política) de criar e recriar sua prática pedagógica e desenvolver nos estudantes, especialmente os da EJA, autonomia e ética. Na sua concepção, nós seres humanos, como seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos.

*[...] Não é possível pensar em seres humanos longe da ética,
quanto mais fora dela.
Paulo Freire, 1996.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Daí a importância que reconheço, nos cursos de formação de educadores, das discussões em torno das diferentes maneiras de compreendermos a História que nos faz e refaz enquanto a fazemos.
Paulo Freire, 2003.*

Realizar está pesquisa foi um ato de coragem, pois quando anunciávamos a intenção de pesquisar a EJA, sempre ouvíamos comentários e questionamentos como: Por quê? Para que? Se há tanta coisa mais interessante para se compreender, por que a EJA?

Hoje, depois de ver o que desenvolvemos e escrevemos nesta pesquisa, constatamos o quanto ainda precisamos fazer para melhorar a qualidade do ensino na EJA, que historicamente esteve relegada pelas políticas do Estado brasileiro e dos seus respectivos governos.

Esta pesquisa como trabalho de conclusão de um curso de formação de educadores, buscou contemplar quais as possibilidades que o FUNDEB trás para a formação do educador da EJA. No entanto se revelou importante para nossa própria formação como Pedagoga.

No primeiro capítulo definimos os conceitos de educação e concluímos que a educação é um processo social que abarca diferentes significações, entre elas estão a política, a ideológica, a econômica e a cultural, por isso para entendermos não só a EJA, mas qualquer aspecto dos diferentes níveis e modalidades de ensino, precisamos conhecer a constituição histórica da educação. Nesta direção caracterizamos o processo de desenvolvimento da EJA e também da formação de educadores para atuar nesta modalidade de ensino.

No segundo capítulo tratamos sobre a Abordagem de Paulo Freire quanto ao processo de formação do educador. Percebemos que o seu trabalho e empenho em resolver um dos maiores problemas da educação brasileira que é o atendimento á EJA se revelou como vontade política de uma gestão administrativa comprometida com as demandas e necessidade das pessoas que precisam da EJA.

Identificamos os pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos da abordagem de Freire quanto à formação do educador. Para ele um educador

progressista precisa de certos saberes para poder efetivar a prática de ensinar, entre todos os elementos necessários destacamos a rigorosidade metódica, o exercício da pesquisa e o respeito aos educandos como base para um bom profissional da educação.

Concluímos, portanto que ensinar, na perspectiva de Freire, demanda aceitar os riscos do desafio do novo como enriquecedor, rejeitando quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes ou qualquer tipo de preconceito.

No terceiro capítulo identificamos quais as possibilidades do FUNDEB referente ao processo de formação de educadores de EJA. Para tanto, apontamos o contexto de criação deste fundo e a origem e destinação dos recursos.

Percebemos que existem possibilidades para a formação permanente do educador da EJA ou de outra modalidade por isso concluímos que se trabalharmos com a formação permanente do educador este passará a contribuir para a melhoria da escola que se quer formar.

A conjuntura histórica de constituição da EJA revela que as políticas públicas implementadas relegaram o atendimento a esta modalidade de ensino deixando a sua oferta à mercê dos movimentos sociais, da igreja e em geral da sociedade civil. Historicamente a responsabilidade de alfabetizar e escolarizar aqueles que não puderam frequentar a escola regular quando eram crianças foi destes grupos.

As iniciativas do Estado brasileiro têm demonstrado que os movimentos de combate ao analfabetismo não passaram de projetos dos diferentes governos que se caracterizavam pela descontinuidade e pelo oportunismo político.

No início da década de 1960, quando surgiram propostas de alfabetização que tiraria os desprovidos da leitura e da ignorância política, o Estado desenvolveu mecanismo de repressão impedindo assim que a população adulta analfabeta se descobrisse como cidadãos de direito. Parece não ser de interesse do Estado ver o seu povo consciente do contexto de mundo em que está inserido e do qual é parte integrante e importante.

Em relação ao FUNDEB, vimos que este deixa a EJA desprovida de recursos, pois o valor distribuído pelo Fundo que poderá ser gasto com esta modalidade de ensino é no máximo 10%.

No entanto no artigo 22, Inciso III o texto do fundo deixa algumas brechas que podemos nos valer para melhorar a formação desses profissionais quando cita que o

trabalhador em exercício, mesmo tendo sua vinculação contratual, temporária ou estatutária que é o caso dos professores da EJA não implicaria em um rompimento da relação jurídica existente.

Isto implica na possibilidade de se utilizar esses recursos para a formação continuada dos profissionais da educação.

No contexto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina sentimos falta de maiores conhecimentos na área da EJA. O descaso se efetiva no fato de que sendo este um curso para formação do Pedagogo não contempla os estudantes adultos nos conhecimentos das disciplinas oferecidas na grade curricular, como Alfabetização, Metodologia das Séries Iniciais, e Estágio Docência. O mais grave ainda é o fato de que a única disciplina do currículo que trata da EJA está alocada no último semestre do último ano do curso com uma carga horária de apenas 68 horas.

Denunciamos o fato de que no contexto do nosso curso a ênfase e o respaldo teórico são para a educação da criança e do adolescente. Não que estas áreas sejam de menor ou maior importância para a pedagogia, advogamos a respeito de conhecimento. Por tudo isso também a nossa motivação para pesquisar, a fim principalmente de elucidar questões em torno de como organizar a prática pedagógica com adultos seja na gestão ou na docência. No que consiste a ação de “educar” um adulto?

Neste sentido, nossas considerações se encaminham para o final e dizem respeito ao fato de que ainda necessitamos de maiores investimentos na EJA, mas também de vontade política para fazer as coisas acontecerem. Precisamos insistir com o Estado para que este assuma sua responsabilidade para com a EJA. Do mesmo modo, precisamos insistir com os segmentos envolvidos com esta demanda como os sindicatos, os educadores, os estudantes e a própria universidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 10 de novembro de 1937. Brasília: Fundação Projeto Rondon-Minter, 1986.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. **Orientações gerais do programa Brasil alfabetizado**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil. In: _____. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. Brasília: MEC, 2004. p. 187-203.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização & cidadania**, São Paulo, v. 17, p.11-23, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (O mundo, hoje, v. 21).

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SILVA, Isabelle Fiorelli. Financiamento da educação no Brasil: FUNDEF e FUNDEB. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 11., 2007, Londrina. **Textos...** Londrina, UEL, 2007. p. 1-12

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

MENON, Adriana; MARTINS, Mário de Souza. A influência de Paulo Freire na formação do educador e no ensino do CEEBJA de Irati. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, v. 3, n. 1, mar. 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

RUMMERT, Sonia 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 em Revista**, Curitiba, v. 29, p. 29-45, 2007.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; Fernandes Renata Sieiro (Org.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 3

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Cartilha do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério – FUNDEB**. Recife: Tribunal de Contas, 1998.

XAVIER, Marcia Rejania Souza. **Comunicação, conhecimento e docência**: dimensões do processo de formação de educadores no contexto da educação de jovens e adultos. 2010. 230 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. **Educação e religião:** os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003

ANEXOS

ANEXO A

Tabela 1. Evolução do analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/2000.

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.31	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996*	107.540.981	14.018.960	13,03
1997**	108.025.650	15.883.372	14,07
2000	119.533.000	16.295.000	13,60

* Refere-se à população sem instrução, e não àquela analfabeta pelos critérios censitários.

** Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fontes: IBGE. Censos Demográficos e Contagem da População 1996. PNAD1997.