



AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Cristina Rolim Chyczy Bruno – PPGE/PUCPR

Resumo: O presente trabalho pauta-se em reflexão acerca da educação de jovens e adultos no município de Curitiba _ Paraná. Apresenta um breve histórico da educação de jovens e adultos nesse município, analisando os processos políticos relativos à implantação dessa modalidade de ensino, bem como, suas intenções. Assenta-se na ideia de que estudar a educação de jovens e adultos é uma forma de conhecer a educação como um todo. Aborda a formação do jovem e adulto letrado como uma condição básica para a construção da cidadania e enfoca a educação como um problema social, tangenciando uma relação muito próxima às políticas de superação de uma educação de jovens e adultos para além de uma “fábrica de eleitores”. Refere-se à legislação educacional como expressão das políticas públicas, entendendo que essas políticas, para provocarem reais mudanças em uma democracia, precisam ser encaradas como uma questão de ação coletiva. Por fim, procura-se lançar um olhar histórico, político e crítico sobre a educação de jovens e adultos, tendo como “fio condutor” o documento das Diretrizes Curriculares Municipais da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Analisar as políticas educacionais voltadas à educação de jovens e adultos é uma forma de desvendar interesses e ações voltadas à educação como um todo, reconhecendo seus propósitos e percebendo suas características em diferentes momentos históricos. Para tanto, além de bibliografia pertinente ao tema, lançamos mão de alguns documentos oficiais do município de Curitiba, em especial as *Diretrizes Curriculares Municipais da Secretaria Municipal da Educação, do ano de 2006*.

O documento acima citado caracteriza-se como um processo político, oficial e impregnado de intenções. Isso o torna “valioso”, à medida que permite ao leitor, imbuído de um olhar pesquisador, a oportunidade de verificar as orientações, as concepções e as normativas que implementaram a educação de jovens e adultos na capital do Paraná. Faculta, ainda, perscrutar questões que impedem maiores avanços nessa modalidade de ensino.

O presente trabalho tem como foco um estudo acerca dos fundamentos históricos, filosóficos e políticos da proposta educativa voltada à educação de jovens e adultos no

município de Curitiba, buscando construir um percurso das ações políticas voltadas para esta modalidade de ensino, tratando de diferentes abordagens acerca do analfabetismo. Procura, também, relacionar as políticas municipais às políticas nacionais. A problemática enfocada assenta-se no apontamento dos desvios presentes na formulação das políticas públicas municipais voltadas à educação de jovens e adultos, consoante as necessidades dessa modalidade de ensino na capital do Paraná.

As considerações aqui apresentadas são resultados de relatório parcial de pesquisa realizada na região Sul do país, focada nas análises políticas educacionais voltadas à educação de jovens e adultos. A opção pelo presente estudo deu-se em virtude dessa temática constituir-se referencial de expressão representativa nessa região, na construção de políticas de educação de adultos. Assim, conseqüentemente, permite construir uma visão das políticas públicas voltadas ao nível de ensino sob estudo, favorecendo ao pesquisador voltado a essa proposta, o vislumbre de uma visão social, cultural e política do processo de escolarização.

Abordagem Teórico-Metodológica

Relevante é referendar o aporte metodológico necessário à prática da pesquisa; segundo Chartier (1991, p.178), “toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico”. Assim, acreditamos que a educação de jovens e adultos no município de Curitiba é reveladora de uma prática histórica particular, representativa de um espaço de trabalho específico e repleto de significações.

Assim, ao optar pela análise e crítica das *Diretrizes Curriculares Municipais da Secretaria Municipal da Educação do ano de 2006*, consideramos fundamental a recomendação de Mainardes (2006, p. 3-4), que assevera que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. Dessa forma, destacamos que as Diretrizes Curriculares Municipais da Secretaria Municipal da Educação especificam que foi no ano de 1990 que o município tomou a iniciativa de desenvolver proposta própria, que fosse adequada a jovens e adultos, trabalhadores ou não. Considerando-se que a “diretriz” do trabalho é a promoção do conhecimento na educação pública de Curitiba, em especial quanto à alfabetização de adultos, os princípios filosóficos e políticos estão alicerçados no pressuposto de que o analfabetismo é

decorrente da situação de pobreza gerada pela estrutura social econômica não igualitária. No que tange à recente iniciativa do município em implantar esta modalidade de ensino, é possível perceber, como efeito, a imobilidade de políticas voltadas à formação do jovem e adulto letrado, uma condição básica para a construção da cidadania. “Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 4)

O documento sob análise considera a pobreza e a desigualdade social como geradoras do analfabetismo. Embora tais fatores não possam ser descartados, acentuamos que a análise de uma política deve ir além e envolver o exame rigoroso de outras dimensões, pois “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.” (MAINARDES, 2006, p. 4)

Em conseqüência, o estudo teórico da educação de jovens e adultos é uma forma de conhecer a educação como um todo, reconhecendo seus propósitos e percebendo suas características em diferentes momentos da História. Como descrevemos anteriormente, em Curitiba a educação de jovens e adultos pode ser considerada uma recente modalidade de ensino sob a gestão da capital do Paraná. De tal forma, é possível perceber que a educação de adultos não faz parte das prioridades em políticas públicas. Isso nos conduz a crer que “a educação de jovens e adultos sempre foi marginal, uma vez que a educação popular não se constitui em prioridade do governo” (VILLA, 2009, p.02). Levando em conta tal afirmação, recorreremos às pesquisas históricas voltadas à implantação e implementação da educação de adultos, e essas pesquisas nos remetem à ideia de que esse fenômeno acontece há anos na história da educação. Em Wachowicz (1984) há referência de que, desde a instalação da província do Paraná (1853- 1889), a preocupação estava votada ao ensino público elementar e a educação de adultos não fazia parte das políticas do Paraná provincial.

A autora em questão relata que:

O Decreto Federal nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881 mandava que, de setembro de 1882 em diante, somente fossem incluídos no alistamento eleitoral os cidadãos que, tendo as qualidades de eleitor, soubessem ler e escrever [...] Foram criadas no ano de 1882, 15 escolas para adultos, todas noturnas. Esse tipo de ensino teve nesse ano a freqüência de 361 alunos, dos quais 71 eram escravos. Quase todas essas escolas eram mantidas pelas respectivas municipalidades. (WACHOWICZ, 1984, p.223)

O fato de a educação de adultos ter iniciado por efeito de reformas eleitorais, de certa forma justifica o caráter compensatório dessa modalidade de ensino, na ocasião de seu surgimento.

É importante destacar que o que vivemos no campo da educação são processos construídos historicamente e um “olhar” histórico nesse campo nos permite compreender com maior consciência crítica o presente objeto de estudo: a educação de jovens e adultos.

As considerações anteriores revelam uma realidade política e social presente em determinado período da história. Dentro desse contexto, no Brasil, somente no ano de 1921, conforme descrição de Wachowicz (1984), é que os municípios realizam maiores investimentos na criação de escolas noturnas. Tais escolas contaram com a adesão da população de adultos, pois as mesmas, segundo a pesquisadora, sempre obtiveram a frequência de alunos. O público atendido pelas escolas noturnas eram os escravos, e também, homens maiores de idade, que necessitavam ir às aulas à noite, pois trabalhavam durante o dia. Retrata, ainda, Wachowicz (1984), que o ensino de adultos no interior era precário.

Releve-se, por outro lado, que o fato de haver uma íntima articulação entre a educação de adultos e as práticas eleitorais, conduzem-nos à necessidade de aprimorar o “olhar” histórico, e assim, contemplar também o contexto político educacional brasileiro. O documento citado no início deste estudo, as *Diretrizes Curriculares Municipais da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (2006)*, descreve que, em 1947, a União lança a primeira campanha de educação de adolescentes e adultos. A política dessa campanha previa um ensino que atingisse o maior número de adolescentes e adultos que não frequentaram a escola em idade apropriada. Ainda, segundo esse mesmo documento, a campanha tinha em seu bojo a crítica da escola, enquanto fábrica de eleitores.

É certo que, em diferentes momentos da história, a educação e o desenvolvimento econômico encontram-se intimamente articulados e essa vinculação está evidenciada nos objetivos do ensino. A demanda no sentido de alfabetizar para além da “fábrica de eleitores” dá-se no sentido de formar pessoas mais preparadas para atuar no mercado de trabalho. Esse movimento tem relação, também, com a “democratização” do ensino e o direito de todos à educação. A educação, nesse momento histórico, revela ter características de mais um serviço, não contemplando sua dimensão de direito humano. Para corroborar tal afirmação, Haddad¹ (2003) argumenta:

¹ HADDAD (2003) citado por SILVA, Camilla Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Sacavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sergio et al . A educação no marco da

Assumir a educação como um direito humano significa afirmá-la como uma necessidade intrínseca ao ser humano e como um direito universal (para todos e com igual qualidade) indivisível e interdependente com relação aos outros direitos humanos destinados a garantir a dignidade para todas as pessoas. Cabe ao Estado a responsabilidade pela efetivação desse direito. (p.95)

Tratar a educação, em especial a educação de jovens e adultos, como um direito humano, também é uma forma de ampliar outros direitos, pois:

Apenas a pessoa que tem consciência que ele ou ela tem direitos pode lutar por esses direitos, o direito ao trabalho, o direito a obter comida adequada, um teto ou cuidados médicos, o direito a participar ativamente da vida política, ou de beneficiar ativamente da vida política, ou de beneficiar do progresso da ciência e da tecnologia.(MATSUURA²)

O depoimento acima revela o intento de tratar a educação como uma necessidade básica, premissa fundamental para a construção da cidadania. Nesse contexto, entendemos por cidadão aquele sujeito que é consciente da realidade, um ator social que “por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios”. (FREIRE, 2005, p.13)

A partir da perspectiva de Freire, vislumbramos que as políticas de superação da visão de uma educação de jovens e adultos para além de uma “fábrica de eleitores”, ou de “formadora de trabalhadores” apenas, implica traçar novas políticas de educação, e daí também decorre uma tomada de consciência por parte dos educadores e do Estado.

Contudo, nesse processo, entendemos que o Estado “não é apenas necessário, mas constitui o mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política educacional”. (MAINARDES, 2006, p.5) Em uma análise mais rigorosa acerca das políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos, sob a perspectiva da trajetória histórica, acreditamos que uma mudança mais significativa, não só da educação de adultos, mas da

OMC e do GATS. In: HADDAD, S (Orgs) **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-143.

² MATSUURA citado por SILVA, C. C.; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. et al . A educação no marco da OMC e do GATS. In: HADDAD, S (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-143.

educação brasileira como um todo, acontece com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, o Estado toma para si a obrigação do ensino. Assume, então, um papel centralizador, e a educação, a partir de então, passa a se constituir um sistema único de ensino. Segundo Saviani, (1997) a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 4024/61, prevê um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio com duração de sete anos, divididos verticalmente em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos e o colegial, com duração de três anos.

Em face da promulgação dessa lei, que tornava o ensino público obrigatório e gratuito nos primeiros anos da educação básica, gerou-se, de certa forma, uma esperança por parte dos educadores que lutavam por um modelo educativo menos excludente, no sentido de que poderia haver a participação das camadas mais desfavorecidas, na vida social e econômica do país. Outro impacto, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, ocorreu com a possibilidade de o modelo de formação gerar uma participação política mais consciente, comparando-se com a que os modelos educativos de até então, favoreciam.

Todavia, é importante destacar as considerações de Souza³ (2007), a qual alerta acerca das distinções entre o que o governo pretende fazer e o que de fato faz. Para a autora, políticas públicas em uma democracia são uma questão de ação coletiva. Assim, a primeira lei de ensino, por si só, não seria capaz de gerar grandes mudanças no cenário educativo. As expectativas em torno da inclusão e da ampliação da participação social, política e econômica dos estudantes atendidos pela educação de jovens e adultos foram frustradas.

Ainda, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, surge uma nova formulação da educação brasileira, que:

[...] gerou uma nova perspectiva para a educação básica e para a educação de adolescentes e adultos em particular. Com essa Lei, o MEC/INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas- propôs uma reestruturação do sistema municipal de ensino, que buscava capacitar professores, elaborar material didático adequado e construir novas escolas para a iniciação profissional. (CURITIBA, 2006, p.41)

³ SOUZA citada por HOCHMAN, G; ARRETICHE, M; MARQUESE. (orgs) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, p. 327-367.

Por um lado, se dá a estruturação do sistema de ensino nacional brasileiro e a obrigatoriedade da educação de quatro anos do ensino fundamental; em contrapartida, há que se salientar que a lei nº 4024/61 também cumpriu o papel de “ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo do mercado associado dependente, articulado a doutrina da interdependência”. (SAVIANI, 2007, p. 364)

Se o “nascidouro” da educação de adultos foi a formação do “eleitor”, percebemos que, com a nova legislação, há uma mudança de “foco”, que a partir de então, passa a ser a preparação do “trabalhador”. A configuração do capitalismo exige pessoas mais preparadas para lidar com as novas exigências do trabalho, que deixa de ser meramente braçal, para então exigir maior preparo na manipulação de máquinas. Essa realidade, já expressa anteriormente na presente reflexão, considera que a “tecnologia” das máquinas cobra do trabalhador conhecimentos para além da escrita do próprio nome. Com essa nova configuração social e econômica, há o “aprofundamento das relações capitalistas, decorrente da opção pelo modelo associado-dependente, que trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações” (SAVIANI, 2007, p. 364). Nesse cenário, a escola passa a “ser necessária”, em especial ao adulto que precisa inserir-se no mercado de trabalho.

No ano de 1967, seis anos após a implantação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, é criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Esse órgão foi criado no intuito de planejar, controlar e centralizar a educação de jovens e adultos do país. Todavia:

O MOBRAL foi extinto em 1985, pois não rendeu os resultados esperados frente ao volume de recursos investidos, ficando desacreditado no meio político e educacional. Os resultados dos censos de 1970 e 1980 mostram que, em dez anos de atuação maciça do MOBRAL, se conseguiu reduzir em apenas 7% a taxa de analfabetismo no país. (CURITIBA, 2006, p.43)

As políticas, como as do MOBRAL, revelam um modelo de educação aligeirada com fins assistencialistas e de caráter compensatório. Constituem-se, por outro lado, uma “resposta” de atendimento ao mercado de trabalho.

Diante do exposto, não podemos deixar de mencionar a importância da Lei da Reforma, de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pois ela é muito reveladora dessa tendência produtivista da educação enquanto “elemento” útil ao sistema capitalista. Ressaltamos que a

opção de “olhar” a educação de jovens e adultos, recorrendo também às leis de ensino do país, acontece em virtude de a legislação caracterizar-se enquanto *processo decisório*. Martins (2010) define processos decisórios sob a égide de duas tendências: a primeira é a busca de soluções para problemas sociais e econômicos enfrentados por governos de sociedades industriais; e a segunda tendência visa suprir lacunas nas abordagens iniciais que não davam conta dos problemas detectados. Consideramos, assim, que a lei nº 5.692/71 representa a posição do estado, diante de uma “busca de solução” técnica de educação, sob o corolário da eficiência e da produtividade. Villa (2009) afirma que a lei nº 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a lei nº 4024/61, pois incorporava os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus e tais objetivos tratavam da necessidade de oportunizar ao aluno uma formação que contemplasse o desenvolvimento de suas potencialidades. O investimento em pessoas, na sua instrução e em suas aptidões tem um papel importante no progresso econômico. Depreende-se que tal teoria se constitui o “pano de fundo” da lei nº 5.692/71, que vê no professor um executor eficiente de “medidas tomadas na esfera da tecnocracia ocupada por técnicos oriundos da esfera econômica.” (SAVIANI.1997,p.33). E, no que tange à educação de jovens e adultos:

A partir da lei nº 5692/71, houve grande difusão do Ensino Supletivo promovido pelo MEC, com a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CESs). A concepção de Ensino Supletivo restringia-se à educação compensatória, de reposição de conhecimentos àqueles que não estudaram na idade própria, reduzindo o conceito de educação apenas às vivências escolares, desconsiderando as especificidades e experiências de vida do jovem e do adulto. (CURITIBA, 2006, p.43)

É preciso não perder de vista que as políticas educativas são “motores” de mudança _ ou estagnação _ no campo da educação. Destarte, estudar a educação de jovens e adultos é adentrar no campo da educação em geral.

Ainda, no ano de 1986, aconteceu em Curitiba, o I Encontro Municipal de Educação de Adultos. Nesse encontro, apontava-se, como urgente e necessário, despertar a consciência crítica dos docentes para esse nível de ensino, pois já não era possível pensar em educação sem refletir acerca dos princípios humanos e éticos presentes na ação educativa.

Nos relatos das palestras dos encontros municipais de 1986, 1987, 1988, 1989, assim como nos conteúdos e metodologias dessa época, encontram-se a influência da obra de Paulo Freire, inegavelmente percebida, como é possível constatar no título do projeto da Divisão de

Ensino Supletivo da Prefeitura Municipal de Curitiba: “Venha conosco, você vai ler o mundo”. Nesse contexto já percebemos a forte influência do intelectual Paulo Freire nas políticas da Educação de jovens e adultos no município de Curitiba.

A escola constitui-se, como o sabemos, no principal agente do processo da formação de leitores, em especial leitores críticos da realidade social; contudo, muitas vezes, conduz sua ação de forma frágil e até mesmo restrita, tendo na relação professor-aluno, um “ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66).

Nos documentos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba é possível verificar as orientações, as concepções e as normativas que contextualizaram o surgimento desse nível de ensino na capital do Paraná. Tais análises conduzem ao entendimento de que as políticas municipais para a educação de jovens e adultos têm muita afinidade com políticas voltadas a esse nível de ensino, tanto no cenário estadual como no federal. Então, adentrar nesse campo de estudo, permite-nos perceber os entraves que impedem maiores avanços, não só da educação no município, mas da realidade brasileira como um todo.

Entretanto, como o presente trabalho é resultado de relatório parcial de pesquisa, a intenção é ampliar os investimentos na coleta e interpretação de dados, uma vez que não podemos nos furtar de mencionar que as diretrizes, a legislação, a teoria, enfim, as políticas estão sujeitas “à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (MAINARDES, 2006, p.4)

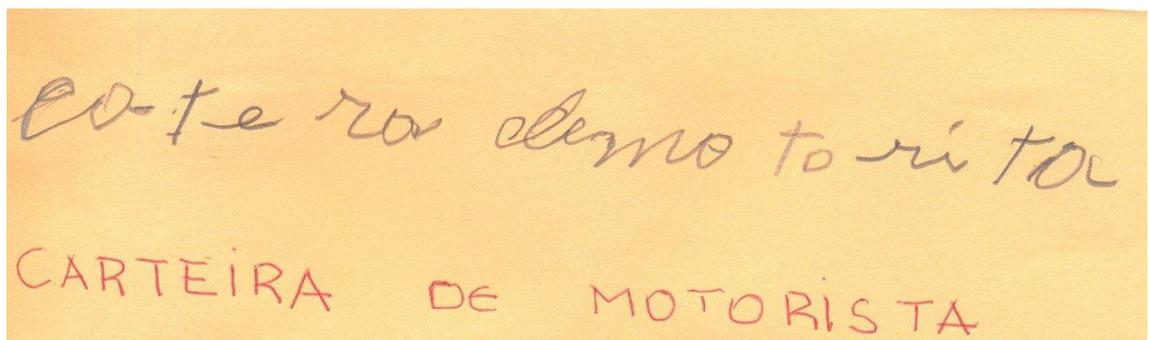
Considerações Finais

A análise das políticas relativas à educação de jovens e adultos no município de Curitiba, sob o olhar pesquisador, mas também impregnado pela prática enquanto profissional da educação, atuante nesta modalidade de ensino, conduzem à constatação de que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm em suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos. A questão é que autores dos textos políticos não

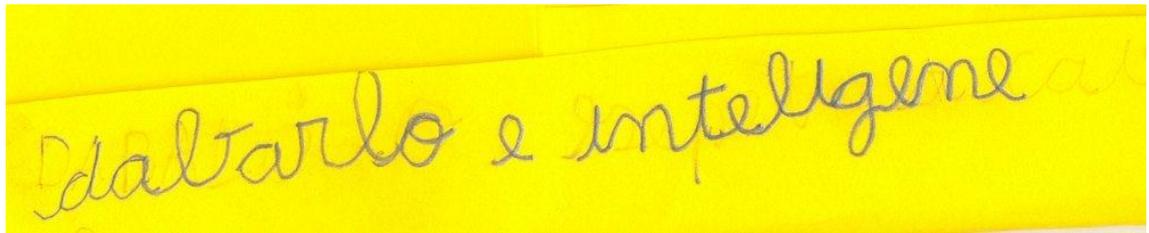
podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas deliberadamente mal entendidas [...] Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE ,1992, citado por MAINARDES, 2006, p.6)

Assim como Bowe⁴ (1992), acreditamos que os profissionais não aceitam com absoluta passividade as políticas implantadas. A “leitura” que realizam é uma leitura que, em muitos aspectos, diverge da mantenedora de ensino (da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba), tendo em vista lidarem com a realidade em que se dá esta modalidade de ensino, pois compete ao docente trabalhar com diferentes “turmas” (com conhecimentos diversos) em uma mesma sala de aula. Sem dúvida, é um desafio lidar com idosos que mal sabem escrever o próprio nome, e também, com meninos e meninas adolescentes que exigem do docente práticas inovadoras que sejam constantemente alternadas, pois tais alunos cansam-se diante de tudo que consideram repetitivo. Todavia, mesmo com os desafios que a prática lhes impõe, grande parte desses profissionais procura atender esses estudantes, considerando as suas peculiaridades. Os exemplos que seguem são de estudantes da educação de jovens e adultos de escolas municipais de Curitiba (2009), que relatam, em seu primeiro dia de aula, os motivos que os levaram a buscar a escolarização.



(Sujeito 1: 34 anos)

⁴ BOWE ,1992, citado por MAINARDES. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan.\abr. 2006.



(Sujeito 2: 56 anos)

O “sujeito 1” afirma procurar na escola um conhecimento que o torne competente para passar no teste escrito de motorista, enquanto o “sujeito 2” vê na escola a possibilidade de melhorar no trabalho e “ser mais inteligente”. As ideias reveladas nos exemplos acima, apontam no sentido de “que as desigualdades sociais, que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas.” (MAINARDES, 2006, p.6)

Diante do exposto, cremos que há emergência de redefinição de propostas políticas voltadas à educação de jovens e adultos, não só no âmbito municipal. As análises já delineadas conduzem-nos à necessidade de adequação do ponto de partida, para a definição premente do ponto de chegada. Apenas assim é possível vislumbrar a construção de políticas afinadas com o tempo histórico em que vivemos, e, de alguma forma, contemplar as necessidades daqueles que não tiveram acesso à educação no tempo adequado. Procurar-se-á, assim, construir uma educação problematizadora que, segundo Freire (2005) é uma educação que visa realizar a superação, rompendo com os esquemas verticais, pautada na prática da liberdade sem superar a contradição entre o educador e os educandos.

Para que, de fato, essa educação postulada por Freire ocorra, a *práxis* pedagógica é o elemento mais privilegiado para tal construção. É fundamental que os docentes que atuam nesse nível de ensino reconheçam essa modalidade de educação como realmente transformadora, partindo da crítica da realidade social existente, dando ênfase especial aos processos das relações sociais. Assim, talvez possamos, esperançosamente, trilhar o caminho de Freire, segundo as descrições de Mayo (2004), que ressalta ter sido Paulo Freire um educador que trabalhou com uma educação de adultos no contexto do movimento da cultura popular, estabelecendo uma conexão entre ler a palavra e ler o mundo. Essa deve ser a educação transformadora a perseguir: aquela que reconhece a natureza política de todas as intervenções educativas.

Finalizamos, destacando que estamos cômnicos da necessidade de aprimoramento da presente pesquisa, entretando, no sentido de estabelecermos conclusões já possíveis,

retomamos a problemática anunciada que propugnava apontar os desvios presentes na formulação das políticas públicas municipais voltadas à educação de jovens e adultos, consoante as necessidades dessa modalidade de ensino na capital do Paraná. No decorrer do presente trabalho, procuramos descrever as políticas municipais voltadas à educação de jovens e adultos na capital do Paraná e percebemos que muitas dissonâncias aqui descritas são reflexos de uma política nacional, que vige nessa modalidade de ensino. Como sabemos que um salto para a qualidade na educação de jovens e adultos depende de uma educação transformadora que reconheça a natureza política de suas ações, salientamos que tal processo só será possível no viés de investimentos, por parte do município, na formação e na contratação de docentes preparados para a importante tarefa.

Atualmente os professores municipais de Curitiba, que atuam na docência em educação de jovens e adultos, são contratados por meio da modalidade de regime integral de trabalho (RIT). Esse regime funciona de forma similar à prestação de horas-extras e, efetivamente, são horas-extras prestadas em contra-turno, mas não remuneradas com o valor previsto em lei. O docente recebe o valor correspondente ao seu salário da docência no ensino fundamental. Questiona-se: em que medida isso se constitui um entrave à educação de jovens e adultos? Na medida em que o docente que atua durante um ano nessa modalidade de ensino, muito provavelmente não será o mesmo que lecionará no ano seguinte, pois isso dependerá de inúmeros fatores, como: número de vagas por escola, vontade do docente em continuar em uma modalidade de trabalho instável, ou, até mesmo da vontade da direção da escola. Essa política de contratação, na prática educativa tem gerado retrocessos, pois todo investimento que durante um ano é realizado na formação desses docentes pode ser perdido, caso eles não continuem atuando na educação de jovens e adultos no ano subsequente. Como não há reais incentivos para tal atuação, na maioria das vezes, todo início de ano é preciso formar novos professores para atuarem na educação de jovens e adultos. E, todos sabemos o quanto é fundamental a formação em serviço, a troca com os pares, o debate em torno da práxis pedagógica.

Seguindo nesse contexto, há que se relevar que o professor, como profissional da educação, é aquele que constrói sua prática pedagógica na relação dialética entre conhecimento e ação, entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, “com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação [...] cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Nesse sentido, o docente atuante na educação de jovens e adultos deve ser considerado um profissional de destaque na contribuição da promoção das transformações sociais, e necessita desenvolver uma prática coerente e articulada à sua realidade. Portanto, sua ação deve ser intencional e, agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos. Ao considerar essa afirmação, não podemos deixar de contemplar a educação como promoção do homem. Saviani (1996) corrobora com esse ponto de vista, quando propõe significativos objetivos para a educação, dizendo que:

A reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos da educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta do homem brasileiro, pode-se enunciar esquematicamente objetivos gerais para a educação brasileira: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através da qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado da educação como promoção do homem. (SAVIANI, 1996, p.48).

E com vistas à promoção de homem e à construção de uma escola assentada no ensinar e no formar, ressaltamos que é importante e necessário rever a política de contratação dos docentes que atuam na educação de jovens e adultos na capital do Paraná. Só assim será possível construir um trabalho docente revestido de uma dupla responsabilidade: em primeiro lugar a responsabilidade de construir, de modo sistemático e organizado, a educação que reconhece a natureza política de todas as intervenções educativas, e, em segundo lugar, a responsabilidade de priorizar aquilo que é mais relevante para o processo educacional como um todo, frente às políticas públicas educacionais vigentes que “consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo”. (FREIRE, 1997, p.12)

Referências:

CHARTIER, R. **O Mundo como Representação**. Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, 11 (5), 1991.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. 2006

FARIA, C. P.; FILGUEIRAS, C.A. C. As políticas do sistema de avaliação da educação básica. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUESE. (orgs) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, p. 327-367.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo:Cortez,1997.

_____.**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____.**Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Freire. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HADDAD, S. et al . A educação no marco da OMC e do GATS. In: HADDAD, S (Orgs) **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-143.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan.\abr. 2006.

MAYO.P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, A. M. Estudos em Políticas educacionais: uma discussão metodológica. In: MARTINS, A.M; WERLE, F.O.C. (Orgs). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: Trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: 1996.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, C. C.; GONZALEZ, M.; BRUGIER, S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. et al . A educação no marco da OMC e do GATS. In: HADDAD, S. (Org) **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-143.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUESE. (orgs) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, p. 65-86.

VILLA. V. **Educação de jovens e adultos no estado do Paraná**: um estudo sobre a relação entre as políticas públicas e as práticas de sala de aula na história da educação recente (1971-1996) Dissertação de Mestrado, 1999.

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor-estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.