

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

RITA DE CÁSSIA BOSCOLI SOLER MORETE

**O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE  
PRESIDENTE PRUDENTE (CEEJA-PP) SIGNIFICA REALMENTE ESPAÇO  
FORMATIVO?**

Presidente Prudente

2010

RITA DE CÁSSIA BOSCOLI SOLER MORETE

**O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE  
PRESIDENTE PRUDENTE (CEEJA-PP) SIGNIFICA REALMENTE ESPAÇO  
FORMATIVO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores.

PRESIDENTE PRUDENTE

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins exclusivos de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

M843c Morete, Rita de Cássia Boscoli Soler.  
O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo? / Rita de Cássia Boscoli Soler Morete. - Presidente Prudente : [s.n.], 2010  
xv, 239 f. : il.

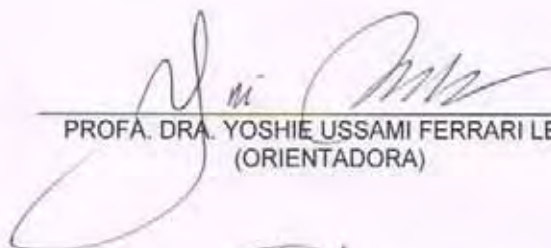
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite  
Banca: Antônio Bosco de Lima, Leôncio José Gomes Soares  
Inclui bibliografia


1. Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. 2. Política Educacional. 3. Educação de Jovens e Adultos. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.


CDD 370


**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.**

**BANCA EXAMINADORA**

  
PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE  
(ORIENTADORA)

  
PROF. DR. ANTONIO BOSCO DE LIMA  
(Universidade Federal de Uberlândia/UFU)

  
PROF. DR. LEÔNCIO JOSÉ GOMES SOARES  
(Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG)

  
RITA DE CÁSSIA BOSCOLI SOLER MORETE

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 11 DE NOVEMBRO DE 2010.

RESULTADO: Aprovada

## DEDICATÓRIA

*Aos alunos do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, porque todos os dias me ensinam que nunca é tarde para aprender e realizar sonhos.*

*Ao meu saudoso pai, Manoel, que não se cansava de dizer que confiava em mim.*

*A minha querida mãe, Neyde, pelo exemplo de mulher, mãe e professora.*

*Ao meu querido companheiro, Morete, pelo amor que me dedica.*

*E, aos meus filhos, Netto, Juliana e João Felipe, pela compreensão paciente.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto do incentivo e do apoio de muitas pessoas que, de maneiras diferentes, contribuíram com a sua realização.

Resta-me, ao final, agradecer a todos.

Em especial aos meus alunos jovens e adultos do CEEJA-PP, por tudo que me ensinaram e por tudo que aprendemos juntos. Eles foram os responsáveis por eu acreditar e por ter conseguido realizar meu sonho.

À professora Dr<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite, minha orientadora, pelo exemplo de dedicação, de preocupação e de cuidado com a minha formação. Mais do que me orientar nesta pesquisa, ela foi responsável por ter me tornando uma educadora melhor.

Aos professores Dr. Antonio Bosco de Lima e Dr. Leôncio Soares, membros da banca do Exame de Qualificação, pelas valiosas contribuições.

Agradeço a todos os professores da Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, em especial, aos professores, Alberto, Leny, Maria Raquel, Mônica, Claudia Maria, Cristiano. Cada um deles foi responsável por acrescentar informações valiosas para o meu trabalho, as quais contribuíram para minha história de formação profissional.

À solidariedade dos membros do Grupo de Pesquisa: Formação de Professor, Organização Escolar e Políticas Públicas (GPFOPE), por proporcionar momentos fundamentais de reflexão na construção deste trabalho.

Ao professor Dr. Cristiano Di Gioglio, pela atenção e pelas sugestões pertinentes.

À professora Dr<sup>a</sup> Claudia Maria de Lima, pela orientação especial na realização da pesquisa empírica.

A todos os funcionários da FCT/UNESP de Presidente Prudente, em especial aos da Pós-Graduação em Educação, sempre prestativos e simpáticos.

Aos companheiros de mestrado, em especial, Edson, Clóvis, Naíara, Vanessa, Denise, Fran, Ana Elisa, Carla, pelos momentos estimulantes de convívio intelectual.

Ao amigo Sidney, parceiro de mestrado, tão jovem e tão cheio de sabedoria, pela disposição à escuta solidária, pela partilha e pela lição de fé e esperança.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo auxílio financeiro. Apoio decisivo para a conclusão desta dissertação.

Aos gestores, coordenação e funcionários do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, pela colaboração nas informações imprescindíveis à elaboração deste trabalho.

A todos os professores do CEEJA-PP, pelo convívio de grande aprendizagem e por torcerem por mim. Em especial a minha equipe: Lúcia, Dal, Evandro e Eliane, pela paciência com que sempre me ouviram na alegria e na tristeza.

À amiga Erika, pelo incentivo estimulante sem trégua.

Às amigas de coração que, mesmo sendo abandonadas ao longo deste caminho, não se esqueceram de mim. Seus telefonemas e mensagens me lembravam que, mesmo distantes, torciam por mim.

Aos meus pais, eterna gratidão por tudo que fizeram e fazem por mim e pela minha família. Eles são responsáveis pela minha educação e pelos meus valores. Registro aqui a imensa saudade por meu pai e a grande admiração pela minha mãe.

Ao meu esposo e aos meus filhos, que, com muito amor e compreensão, souberam me fortalecer com seu amor compreensivo, mesmo nas ausências necessárias para a concretização deste trabalho. Eles representaram meu sustentáculo permanente.

A Deus, por colocar em meu caminho tanto amor.

## EPÍGRAFE

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”*

*(Paulo Freire)*



*Tocando em Frente*

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte,  
Mais feliz, quem sabe,  
Eu só levo a certeza  
De que muito pouco sei,  
Ou nada sei  
Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs  
É preciso amor  
Prá poder pulsar  
É preciso paz, prá poder sorrir  
É preciso chuva para florir  
Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha e ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu sou  
Estrada eu vou  
Todo mundo ama um dia,  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora  
Cada um de nós compõe  
A sua própria história  
E cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz*

*(Almir Sater/Renato Teixeira)*

## RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (SP). No mundo contemporâneo, o acesso à escrita e à leitura e seu domínio são habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania. Em 2007, havia, no Brasil, 14,2 milhões de pessoas, correspondendo a 10% da população com 15 anos ou mais, que se declararam analfabetos. A taxa de analfabetos funcionais, conceito criado pela UNESCO, alcançava, em 2007, o percentual de 21,7% do contingente populacional com 15 anos ou mais, o que representa 30 milhões de pessoas. Em vista de tais números, das defasagens educacionais e das determinações legais observadas na Constituição Federal de 1988 e expressas na LDB de 1996, o governo paulista implantou os Centros Estaduais de Educação Supletiva, hoje denominados de Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, atende, exclusivamente, a jovens e adultos que ficaram impossibilitados de concluir o ensino fundamental e médio em idade própria. Por considerarmos esse projeto fundamental para a democratização do ensino, realizar um estudo do CEEJA-PP é plenamente justificado, tendo em vista a premência dessa população para continuar seus estudos a fim de aumentar suas chances de participação plena da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida. A presente pesquisa teve por objetivo investigar o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, como uma alternativa de política pública, na direção de averiguar em que medida essa escola constitui realmente espaço formativo para os alunos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, caracterizado como avaliativo, com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão, informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor deste projeto educacional para a EJA. Valemo-nos de pesquisa e análise documental, pesquisa bibliográfica, investigação empírica realizada por meio do uso de questionários junto aos professores e alunos do CEEJA-PP. Constatamos que o CEEJA-PP representa para os alunos mais uma oportunidade para terminarem seus estudos e, assim, melhorarem de vida. Uma oportunidade facilitada pela presença flexível e pelo atendimento individualizado. Pode-se considerar que o CEEJA-PP torna-se um espaço formativo, quando a aprendizagem efetuada na escola possibilita atender à expectativa do aluno. Para que o CEEJA-PP corresponda ao anseio do educando que o procura, garantindo-lhe aprendizagens significativas, torna-se necessário que seus professores sejam qualificados para atuar na EJA e que o material pedagógico ganhe funcionalidade.

**Palavras-chave:** Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos; Política Educacional; Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This dissertation was developed in ambit of the Research Line "Public Policy, School Organization and Teacher Education" of Program Pos-Graduate in Education, Faculty of Science and Technology of the UNESP – São Paulo State University. In contemporary's world, the access to writing and reading and your domain are indispensable skills for the exercise of citizenship. In 2007, there were in Brazil, 14,2 million people, representing 10% of population with 15 years or older who declared themselves illiterate. The rate of functional illiteracy, a concept created by UNESCO, reached, in 2007, the percentage of 21.7% of the overall population aged 15 years or more, which represents 30 million people. Seeing such information, the educational gaps and the legal determinations found in the Constitution of 1988 and expressed in the LDB of 1996, the State Government has implemented center's continuing education in State, today called the of State's Center of Education of Youth and Adult. The State's Center of Education of Youth and Adult of Presidente Prudente caters exclusively to young people and adults who were unable to complete the basic education and the high school in age appropriate. Since we consider this project essential for the democratization of education, a study of CEEJA-PP is fully justified because of the urgency of this population to continue their studies, in order to increase your chances of full participation in economy, politics and culture of country and continue learning throughout life. This study aimed to investigate the State Center of Education for Youth and Adults of Presidente Prudente, CEEJA-PP, as an alternative of public politics in the direction of ascertaining the extent to which this school is actually education space for students. To develop this research, we adopted a qualitative approach in the form of case study, characterized as evaluative, with the purpose of providing educational agents or decision makers, information that will help them to judge the merits or value of this educational project for EJA (Education for Youth and Adults). As techniques for gathering data, we used the document analysis, literature review and empirical research through the use of questionnaires to teachers and students of CEEJA-PP. We note that for students, the CEEJA-PP represents another opportunity to finish their studies and, thus, make their lives better. An opportunity facilitated by the flexible presence and individualized care. One can consider that the CEEJA-PP becomes an educational space, when the learning in school allows meet the expectations of the student. For the CEEJA-PP matches the desire of the student, assuring him of meaningful learning, it is necessary that the teachers be qualified to work in adult education and that the teaching material gain functionality.

**Key-words:** State Center of Education for Youth and Adults; Educational Politics; Education for Youth and Adults.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Região Administrativa de Presidente Prudente.....	80
Figura 2 – Sala de TV/Vídeo.....	100
Figura 3 – Sala de orientações.....	101
Figura 4 – Cabine de atendimento ao aluno.....	102
Figura 5 – Sala de avaliação.....	102
Figura 6 – Pátio e jardim interno.....	103
Figura 7 – Corredor de acesso às salas.....	103
Figura 8 – Sexo dos professores do CEEJA-PP.....	113
Figura 9 – Faixa etária dos professores do CEEJA-PP.....	113
Figura 10 – Estado civil dos professores do CEEJA-PP.....	114
Figura 11 – Com quem moram os professores do CEEJA-PP.....	114
Figura 12 – Local de residência dos professores do CEEJA-PP.....	115
Figura 13 – Participação dos professores do CEEJA-PP na renda familiar.....	115
Figura 14 – Instituição responsável pela formação dos professores do CEEJA-PP	118
Figura 15 – Sexo dos alunos do ensino fundamental do CEEJA-PP.....	135
Figura 16 – Faixa etária dos alunos do ensino fundamental do CEEJA-PP.....	136
Figura 17 – Estado civil dos alunos do CEEJA-PP.....	138
Figura 18 – Com quem moram os alunos do CEEJA-PP.....	138
Figura 19 – Local de residência dos alunos do CEEJA-PP.....	139
Figura 20 – Situação empregatícia dos alunos do CEEJA-PP.....	139
Figura 21 – Faixa de renda pessoal dos alunos do CEEJA-PP.....	140
Figura 22 – Participação da renda pessoal dos alunos do CEEJA-PP na renda familiar.....	140
Figura 23 – Alunos do CEEJA-PP que interromperam seu estudo.....	142
Figura 24 – Tempo de interrupção na trajetória escolar dos alunos do CEEJA-PP.	143
Figura 25 – Série em que os alunos do CEEJA-PP pararam de estudar.....	143
Figura 26 – Indicação sobre a existência do CEEJA-PP.....	145

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Licenciaturas dos professores do CEEJA-PP.....	117
Tabela 2 – Tempo de formação dos professores do CEEJA-PP.....	118
Tabela 3 – Tempo de exercício docente na escola regular, dos professores do CEEJA-PP.....	119
Tabela 4 – Motivos explicitados pelos professores ao escolherem trabalhar no CEEJA-PP.....	122
Tabela 5 – Motivos explicitados pelos professores para justificarem porque gostam de trabalhar no CEEJA-PP.....	124
Tabela 6 – Diferenças apontadas pelos professores na prática docente no CEEJA-PP em relação ao ensino regular.....	125
Tabela 7 – Distribuição das ocupações dos alunos.....	141
Tabela 8 – Ano da matrícula dos alunos pesquisados.....	146
Tabela 9 – Motivos para recomendar a outras pessoas a estudarem no CEEJA-PP....	153
Tabela 10 – Motivos explicitados pelos alunos sobre a importância do estudo para arrumar emprego.....	158
Tabela 11 – Aspectos mais importantes e significativos para os alunos que frequentam o CEEJA-PP.....	179
Tabela 12 – Relação dos aspectos mais importantes e significativos para os alunos no ambiente do CEEJA-PP na visão dos professores.....	180

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <b>Aproveitamento de estudos</b> .....	73
Quadro 2 - <b>Principais Ocupações do Emprego Formal</b> - Região Administrativa de Presidente Prudente - 2005-2006.....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1- POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....</b>	<b>29</b>
1.1 – Política pública e política social: entendendo o significado.....	30
1.2 – As políticas educacionais no Brasil (de 1500 a 1980).....	32
1.3 – Políticas educacionais a partir de 1980: direito à educação e políticas públicas.....	44
<b>Capítulo 2 – POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO .....</b>	<b>57</b>
2.1 – Implantação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, CEES, no Estado de São Paulo, atuais Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, CEEJA –PP.....	64
2.2 – Leis que regem o CEES, atual CEEJA, no Estado de São Paulo.....	69
<b>Capítulo 3 – O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE, ATUAL CENTRO ESTADUAL DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>78</b>
3.1 – Contexto local e regional .....	78
3.2 – Implantação do Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, hoje denominado Centro Estadual de Jovens e Adultos.....	85
3.3 – Organização e funcionamento do CEES-PP, atual CEEJA-PP .....	92
3.4 – Atendimento no CEEJA-PP .....	97

<b>Capítulo 4 – PESQUISA DE CAMPO: PROCEDIMENTOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS .....</b>	<b>105</b>
4.1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo.....	105
4.2 – Quem são os professores do CEEJA-PP.....	109
4.2.1 - Normas de credenciamento dos professores para trabalhar no CEEJA-PP .....	110
4.2.2 – Perfil dos professores do CEEJA-PP.....	112
4.2.3 – Formação e experiência docente dos professores.....	116
4.2.4 – Relação professor/CEEJA-PP.....	121
4.3 – Quem são os alunos atendidos no CEEJA-PP.....	130
4.3.1 – Critérios de atendimento dos alunos do CEEJA-PP.....	130
4.3.2 – Perfil dos alunos do CEEJA-PP.....	135
4.3.3 – A vida escolar dos alunos do CEEJA-PP .....	142
4.3.4 – Relação dos alunos com o CEEJA-PP.....	145
4.3.5 – Fatores que impulsionaram os alunos a retornar à escola. (estudo/emprego).....	156
4.3.6 – O que os professores pensam dos alunos do CEEJA-PP e da relação aluno/escola.....	160
4.4 – Percepções dos alunos e professores sobre o CEEJA-PP .....	163
4.4.1 – Relação professor/aluno.....	163
4.4.2 – Material didático e conteúdo.....	165
4.4.3 – As mudanças percebidas nos alunos a partir da frequência no CEEJA-PP.....	171
4.4.4 – O que os professores pensam sobre a forma de organização do CEEJA-PP e a participação dos alunos.....	173
4.4.4 – Significados do CEEJA-PP para os alunos.....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICES</b>	
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos do CEEJA-PP.....	197



APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores do CEEJA-PP.....	203
APÊNDICE C – Quadros Categorical.....	209

## INTRODUÇÃO

*“Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso “ingênuo” e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me “crítico”.*

Depoimento de um aluno em curso de capacitação,  
citado por Paulo Freire (1987)

As condições sociais, políticas e econômicas de um povo exercem forte influência sobre seus movimentos educativos. As transformações ocorrem, quando o sistema educacional existente já não atende às novas necessidades para o desenvolvimento de uma sociedade. Para participar do desenvolvimento e das transformações do mundo contemporâneo, exercendo, assim, a cidadania, o acesso à escrita e à leitura representa habilidade indispensável.

Concebemos que direito à educação ultrapassa a universalização do ensino básico. Segundo Marshall (1967 apud CURY, 2002, p. 250), ele “basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado”.

Nesse sentido, concordamos com Cury (2002, p. 260) quando afirma que o direito à educação deve partir

[...] do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

As instituições educativas representam os espaços, onde se operam a produção e a disseminação do saber historicamente produzido pela humanidade de modo sistemático. Para tanto, é fundamental que o ensino oferecido por elas seja de qualidade. Nessa perspectiva, a educação, numa visão ampla, “é entendida como elemento partícipe das

relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações” (MEC, 2009, p. 30).

O “*Documento Referência*” (MEC, 2009) da Conferência Nacional de Educação, que se realizou em 2010, referiu-se à qualidade da educação no Eixo II, item 58:

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos/as, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. (MEC, 2009, p. 25)

Portanto, a escola, como espaço formativo, tem a função de proporcionar uma educação de qualidade que instrumentalize crítica e criativamente seus aprendizes, o que equivale definir uma escola de qualidade social, conforme Silva (2009, p. 225), como aquela que

[...] atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço formativo privilegiado, quando estimula situações formativas a partir do cotidiano escolar, na direção de transformar o sentido de aprender como possibilidade de desenvolvimento de significados libertadores para os alunos. O aluno aprende de verdade, quando constrói seu conhecimento, muito além da memorização da informação.

Pode-se afirmar que os diferentes significados de aprender são determinados pelas experiências vividas pelos sujeitos em seus espaços sociais (escola, lar, profissão, etc.). Foi nessa direção que se buscaram as informações dos alunos e dos professores para identificar o significado que eles atribuem ao CEEJA-PP.

Assim sendo, faz-se necessário conhecermos a situação de jovens e adultos que se encontram à margem de um direito social, o direito à educação. Uma educação que, conforme Saviani (1986, p. 83), tenha “uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade”.

De acordo com as estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008) e com os dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios de 2007 (PNAD, 2008), no Brasil, havia, em 2007, cerca de 14,2 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, que se declararam analfabetas, correspondendo a 10,0% desta população. A taxa de “analfabetos funcionais”, conceito criado pela UNESCO, alcançava, na mesma época, o percentual de 21,7% de brasileiros, com 15 anos ou mais, o que representa 30 milhões de pessoas. Especificamente, em relação ao Estado de São Paulo, as taxas de analfabetismo caem quase pela metade, quando comparadas aos índices nacionais. Contudo, nem por isso são menos significativas, abrangendo 5,4% de analfabetos e 15,4% de analfabetos funcionais (Síntese de Indicadores Sociais, IBGE, 2008).

Segundo dados da PNAD, no ano de 2007, apenas 2,0% da população, isto é, cerca de 2,6 milhões de pessoas, declararam acompanhar cursos de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, menos da metade (45,9%) estava frequentando o curso correspondente ao ensino fundamental e 20,7%, o de alfabetização. Desse contingente, 39,2% tinham entre 15 e 24 anos de idade.

A pesquisa do IBGE aponta, ainda, outro dado relevante: de cada 100 alunos que completam os programas de alfabetização, apenas 6 ingressam nos programas de Educação de Jovens e Adultos.

Se o primeiro ciclo do ensino fundamental é responsável pela sedimentação do aprendizado, dando condição favorável para a continuidade do ensino, faz sentido concluir que o número de pessoas que passaram pela alfabetização, mas não deram continuidade aos estudos contribui para o aumento do número de “analfabetos funcionais”, ou seja, aqueles que, embora tenham passado pela escola, não dominam a escrita e a leitura para uso funcional na vida prática. Os dados do IBGE revelam que cerca de 15,5 milhões de jovens e adultos com 15 anos ou mais tiveram apenas três anos de estudos.

Outro grave problema enfrentado pelo país é o baixo nível de escolaridade da população. Em 2007, a média de escolaridade da população era de 7,3 anos, abaixo, portanto, de oito anos da escolaridade obrigatória e da meta de implantação de nove anos até 2010. Semelhante situação agrava-se à medida que se analisam as desigualdades sociais

brasileiras relacionadas à pobreza, etnia e região, tendo em vista que, na zona rural, a média de escolaridade é de 4,5 anos.

Em relação ao ensino médio, no Brasil, somente 48,0% dos adolescentes com faixa etária adequada a idade/nível, de 15 a 17 anos de idade, cursavam o ensino médio em 2007. No Estado de São Paulo, essa taxa mostrou-se significativamente superior: 66,75% dos alunos em nível adequado frequentavam o ensino médio.

Segundo os Indicadores Sociais do IBGE (2008), a defasagem escolar<sup>1</sup> dos estudantes pode ser considerada um dos mais graves problemas do sistema educacional vigente no país. Quando se analisa a situação dos estudantes na faixa etária dos 18 aos 24 anos, essa lacuna fica comprovada. No Brasil, em 2007, de um total de 7.306.100 estudantes na faixa etária dos 18 aos 24 anos, cerca de 10,7% ainda estavam cursando o ensino fundamental, 34,9% , o médio e, apenas, 42,8% tinham atingido o superior. No Estado de São Paulo, de um total de 1.445.000 da mesma faixa etária, os números são: 3,5% para o fundamental, 23,8% para o médio e 62,3% para o superior (IBGE, 2008).

Esses dados traduzem que, além dos programas emergenciais de alfabetização, ainda temos um grande desafio a ser enfrentado, qual seja o de expandir o atendimento na Educação de Jovens e Adultos, a fim de satisfazer às necessidades dessa população para dar continuidade aos seus estudos ao longo da vida, aumentando, assim, suas chances de participação plena na vida econômica, política e cultural do país.

Tais aspectos permeiam a preocupação com a educação de jovens e adultos que, embora não se constitua, propriamente, como uma temática nova, ainda hoje suscita polêmicas e debates, uma vez que

[...] os termos ‘jovens e adultos’ indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais de escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (Parecer CNB/CEB nº 11/2000<sup>2</sup>, p.12, grifo do autor)

Nesse contexto, o entendimento das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos traz elementos para a compreensão das ações da escola pública, do sistema público de ensino e das formas de atendimento desses educandos.

<sup>1</sup> Frequência não adequada a um nível de escolaridade dissociada da idade recomendada.

<sup>2</sup> Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, nº 11, última versão, em 10 de maio de 2000, homologado em 07 de junho de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos centrais dessa prática educativa configura uma das maneiras pelas quais a EJA poderia ser concretizada, servindo de incentivo para a implantação de novas formas de organização educacional, em que se considere: o tempo escolar do aluno; a aquisição de conhecimentos por esse aluno na convivência cotidiana nos grupos sociais aos quais pertence; o respeito aos horários disponíveis do aluno trabalhador e ao seu ritmo de aprendizagem; a busca de novas formas de avaliação, nas quais se reconheçam, formalmente, as aprendizagens trazidas pelos alunos, jovens e adultos, ao retornarem à escola.

Outra consideração importante na construção desse espaço é a formação dos profissionais que atendem esse educando, no sentido de que compreendam e respeitem a realidade desses sujeitos.

Portanto, quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, deve se pensar em espaços e tempos adequados, tanto para a aprendizagem desses educandos, quanto para o educador.

O mundo contemporâneo passa por grandes transformações, exigindo, segundo Cury (2002), o enfrentamento de novos desafios para o exercício de cidadania, os quais clamam por novos espaços e novas áreas de atuação. O autor afirma que a escola é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade.

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, p. 243).

Nesse âmbito, a Constituição Federal de 1988 orienta que a expectativa da sociedade não deve se restringir a suprir a demanda. Além disso, a escola deve exercer o papel essencial de desenvolver os valores humanos e de proporcionar a inclusão dos jovens e adultos no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho. Semelhante preocupação está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) ao propor que a educação deve ser ministrada oferecendo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inspirada nos princípios da liberdade de aprender, no pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e nos ideais de solidariedade humana.

Portanto, não se trata de munir esses jovens e adultos que retornam à escola apenas com os conteúdos básicos previstos para o nível de ensino em questão, mas de buscar

desenvolver neles, de forma integral, as competências necessárias à sua inserção na vida social.

Nesse sentido, o governo paulista, objetivando responder às determinações legais, tem implantado, desde 1981, os Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES), atuais Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos<sup>3</sup> (CEEJA), os quais atendem exclusivamente jovens e adultos que, em virtude de evasão, repetência ou exclusão, ficaram impossibilitados de concluir o ensino fundamental ou o médio em idade/ano correlatos.

Diferentemente das outras escolas, nos CEEJAs a matrícula é realizada por disciplina, o atendimento é individualizado e a presença do aluno trabalhador é flexível, ou seja, o aluno é atendido no horário que melhor lhe convém, não sendo obrigatória sua presença diária.

O Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP, atual Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, CEEJA-PP, iniciou suas atividades em 1997, como modalidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Fundamental, ciclo II (5ª a 8ª série) e de Ensino Médio.

Conforme a Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), o CEES-PP contava, em 2009, com mais de um mil e quinhentos alunos de frequência regular, residentes em Presidente Prudente e região. Segundo informações da secretaria da escola, a média de alunos que frequentam o CEES-PP diariamente era de 450 a 500 alunos nos três períodos de funcionamento da escola.

Como aspiração de aperfeiçoamento profissional de minha experiência docente com jovens e adultos desde 1986, no Ensino Técnico e Ensino Supletivo regular, além de meu ingresso como professora orientadora no CEES-PP em 2003, atual Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, senti necessidade de refletir sobre essa política educacional.

Nesse campo de investigação, o texto *“Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)”*, de Sérgio Haddad (2002), teve como objetivo detectar e discutir os temas emergentes da pesquisa de pós-graduação em educação de jovens e adultos no Brasil. O autor constatou que, no período indicado no título, somente 20% dos estudos produzidos abordavam temas relativos às Políticas Públicas de EJA, incluindo subtemas como: História

---

<sup>3</sup> O Decreto nº 55.047, de 16 de maio de 2009, altera a denominação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Porém, a mudança só foi efetivada na escola de Presidente Prudente no início de 2010.

da EJA, Políticas Públicas Recentes, Alfabetização, Centro de Educação Supletiva, Ensino Regular Noturno e Políticas Municipais e Educação Popular.

Haddad (2002) afirma que, entre as modalidades que ensejam uma produção crescente, destacam-se os Centros de Educação Supletiva, enquanto uma proposta de política nacional. Sobre a temática, o autor identifica nove estudos: Lassalvia (1992, São Paulo/SP) e Miyahara (1992, Ribeirão Preto/SP), ambos sobre o significado do retorno à escola dos alunos; Silva (1987, Vitória/ES) sobre evasão escolar; Pinheiro (1988, Natal/RN); Alves (1991, Rio de Janeiro/RJ); Feigel (1991, Rio de Janeiro/RJ); Mattos (1992, Estado do Paraná); Torres (1997, Estado de São Paulo); Broggio (1998, Piracicaba/SP) sobre políticas.

Com o objetivo de enriquecer nosso conhecimento no campo de investigação relativo aos Centros de Educação Supletiva, consultamos, entre o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009, o Banco de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades avaliadas pela Capes com notas seis e cinco à época da consulta: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS (UNISINOS), Universidade de São Paulo/SP (USP) e Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP).

A consulta aos arquivos foi primeiramente em busca de trabalhos realizados entre o período de 1997 a 2007. De um total de 4961 trabalhos disponíveis nos bancos de teses e dissertações das universidades citadas, foram localizadas 113 referentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Desses trabalhos, após leitura dos resumos, identificamos que somente quatro tinham como objeto de pesquisa o atendimento de EJA em escolas nos moldes de concepção da instituição escolar de São Paulo:

- Souza (2005, Rio de Janeiro, UERJ, mestrado) resgata elementos históricos dos primeiros CES implantados no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de melhor situar o caso do Centro de Estudos Supletivos/SENAI no contexto mais amplo da proposta de escolarização para jovens e adultos e, assim, compreender a modalidade de educação à distância e semipresencial. A pesquisa possibilitou uma reflexão da autora sobre a descontinuidade e fragmentações causadas por sucessivas interrupções na trajetória escolar dos sujeitos jovens e adultos e algumas relações com o ensino semipresencial ofertado pelo sistema.



- Corral (2005, Porto Alegre/RS, UFRGS, mestrado) aborda os sentidos produzidos nas aulas de Artes Visuais para jovens e adultos das Totalidades Iniciais do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), centro de educação de jovens e adultos vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. A metodologia utilizada está apoiada em entrevistas individuais, na esfera das histórias de vida, das entrevistas coletivas e do diário de campo. As histórias de vida contam um pouco como foi e como é a vida de duas idosas alunas do CMET, ilustrando quem são os adultos idosos que frequentam as aulas. Nas entrevistas coletivas, três categorias foram encontradas: papel do professor, importância das aulas de arte, fazer arte. Cada uma dessas categorias expressa o olhar que o aluno tem sobre as aulas de Artes Visuais, o que lhe é significativo, o que lhe chama atenção. A autora constata que os sujeitos perceberam-se seres-fazedores que, com o resultado de seu fazer, tornam-se seres-sabedores-de-beleza. Os alunos, ao participarem das atividades pedagógicas de Artes Visuais, encontraram, talvez, outros sentidos para si mesmos, para a vida, ou sentidos produzidos para além das aulas.
- Carvalho (2006, Estado de São Paulo, USP/SP, mestrado) analisa as políticas para a Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no Estado de São Paulo pelos governos de Mário Covas (1995-2001) e de Geraldo Alckmin (2001-2005), através de uma investigação qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de entrevistas com os atores sociais envolvidos. Foi realizado um estudo breve sobre o processo de municipalização do ensino fundamental ocorrido no Estado depois de 1996. Objetivou-se, com isso, observar os reflexos dessa municipalização na EJA. Em seguida, analisaram-se, em linhas gerais, os cursos presenciais de EJA que acontecem nas escolas estaduais paulistas, os Centros Estaduais de Educação Supletiva, os Exames Supletivos e o Projeto Escola da Juventude. O trabalho sugere que as políticas educacionais para as pessoas jovens e adultas adotadas pelo governo estadual paulista no período 1995-2005 não foram as mais adequadas para atender a esse público que não teve assegurado o direito à escolaridade na idade esperada. Tais políticas pautaram-se por

priorizar o aligeiramento da formação do educando, sem atenção significativa com a qualidade do ensino oferecido, preocupando-se mais com a simples rapidez na certificação e diplomação dessa população historicamente desfavorecida e com a “melhoria”, também acelerada, de índices educacionais; além de se constituírem como políticas que visavam à economia de recursos financeiros.

- Torres (2006, Estado de São Paulo, UNICAMP, doutorado) que apresenta uma visão do contexto nacional e internacional, procurando revelar o terreno onde emerge a Educação de Jovens e Adultos e, nesse campo, como surgem e se fortalecem as ideologias que, ao longo da Educação Brasileira, favoreceram a construção de concepções equivocadas. A pesquisa empreendida no Centro Estadual de Educação Supletiva “Paulo Decourt”, exclusiva para jovens e adultos do ensino fundamental e do ensino médio, expôs, por meio dos instrumentos metodológicos utilizados (pesquisa documental e entrevistas) as relações de ensino e as relações de aprendizagem que, na busca pelo conhecimento, são modificadas pelos sujeitos. A autora utilizou como categorias de análise “métodos/conteúdo” e “avaliação/objetivo”, as quais nortearam categorias empíricas que constituíram o fazer e ressignificaram o saber, qualificando a práxis pedagógicas.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível verificar que, apesar de o tema estar em plena expansão, ainda há muito a investigar. Além disso, a leitura dos trabalhos produzidos na área ampliou e fortaleceu nosso empenho inicial, porque contribuiu com aspectos importantes para a análise a ser realizada neste estudo e, ao mesmo tempo, estimulou uma reflexão sobre pontos positivos e críticos relativos aos pressupostos pedagógicos dos CEESs, atuais CEEJAs.

As críticas ao sistema individualizado e modular foram: o despreparo dos recursos humanos; a valorização da função de suplência em detrimento de outras funções, em especial a de suprimento; a metodologia que não propicia a integração e a troca de experiências. Apesar disso, destaca-se como ponto positivo o atendimento aos interesses, preferências e aptidões específicas de cada educando.

Em 1985, Beisiegel, em suas conclusões finais no Parecer CEE nº 84/85, pondera que “as críticas ao regime de funcionamento dos Centros parecem consistentes e

devem ser levadas em considerações pelas autoridades escolares responsáveis pelo ensino supletivo no Estado”. Todavia, considera

[...] razoável percebê-los como expressão do reconhecimento de um compromisso educacional do poder público. Sob este ponto de vista, os Centros representam um espaço a mais onde as populações de baixa renda podem encontrar oportunidades de acesso aos serviços educacionais (Parecer CEE nº 84/85).

Dada a realidade da produção de trabalhos acadêmicos e os diferentes posicionamentos críticos existentes, realizar o estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, como projeto de política pública, é plenamente justificado, já que, no contexto atual, torna-se cada vez mais forte a exigência de escolaridade para a inserção não só no mercado de trabalho, mas como dimensão humana da vida em sociedade .

Levando em consideração que essa modalidade de ensino tem peculiaridades próprias, surgiram, então, as seguintes indagações: O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente constitui espaço formativo para jovens e adultos? Qual o perfil do educando atendido no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente? Que contribuição efetiva o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente proporciona a eles?

Com base nessa problemática, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar se o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, constitui-se efetivamente como espaço formativo para jovens e adultos que ficaram impossibilitados de concluir o ensino fundamental em idade própria/ano escolar.

Os objetivos específicos encaminharão nossa busca, observando os seguintes passos:

- analisar a legislação referente ao processo de Educação de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo e o processo de criação do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente;
- conhecer a percepção que o professor tem da escola, do aluno do Ensino Fundamental do CEEJA-PP e da relação do aluno com a escola;
- identificar o perfil dos alunos do Ensino Fundamental que frequentam o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, os fatores que os impulsionaram a retornar à escola, bem como suas expectativas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, que possibilita “[...] uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2008, p. 33).

Para atender aos princípios da abordagem qualitativa, que constituem os fundamentos do estudo de caso na área de educação, segundo Marli André (2008, p. 14), além da apresentação dos dados coletados, deve haver maior “[...] exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos”.

A escolha da abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso, adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, fez a diferença na sua condução, pois exigiu um “esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2008, p. 26).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”, ou seja, “[...] se quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal” (ANDRÉ, 2008, p.29).

No caso específico do objeto pesquisado, o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, a modalidade de estudo de caso, caracterizado, conforme André (2008, p. 21), como “avaliativo” se justifica por constituir um único caso estudado “[...] em profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições”.

Os estudos de caso recorrem a variadas fontes de informações, no sentido de melhor apreender a realidade estudada. Este estudo valeu-se de pesquisa e análise documental, pesquisa bibliográfica, elaboração de instrumentos para coleta de dados, aplicação de questionários junto aos professores e alunos do CEEJA-PP, de conversas de caráter informal (todas dotadas de intencionalidade) com os gestores e com os responsáveis pela implantação do CEEJA-PP.

A sistematização dos dados e a análise dos dados coletados pretenderam “[...] apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste essa versão, com base nas evidências fornecidas” (ANDRÉ, 2008, p.61).

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, além desta parte introdutória, buscando reconhecer o CEEJA-PP como espaço formativo para os educandos jovens e adultos.

O primeiro capítulo demonstra um resgate do percurso histórico da educação popular no Brasil, através da legislação educacional, para situarmos como os jovens e adultos foram e estão sendo cuidados pelas políticas educacionais brasileiras. Para percebermos os movimentos de avanços e retrocessos, buscamos referencial teórico em Cury (2000), Di Pierro (2003, 2005), Haddad (2000), Haddad e Di Pierro (2000). Paiva (1987), Pereira (2007), Torres (2006). Vieira e Farias (2007).

No segundo capítulo, analisa-se o breve cenário histórico do desenvolvimento da educação popular no Estado de São Paulo da primeira metade do século XX até a promulgação da Lei Federal nº 5.692/71, que institucionalizou o ensino supletivo no país, tendo como referencial teórico Beisiegel (2004). Em seguida, estudam-se as consequências dessa lei federal no sistema de ensino paulista e as tentativas para organizar e fazer funcionar essa modalidade de ensino através dos instrumentos legais que regem o CEEJA-PP.

Após analisar o contexto em que os CEESs, atuais CEEJAs, foram implementados no Brasil e no Estado de São Paulo, o terceiro capítulo acompanha como o CEES-PP se originou no município de Presidente Prudente e em que base a escola foi organizada e implantada. Apresentam-se alguns indicadores econômicos e sociais do município de Presidente Prudente e da região para conhecer o contexto a que se destina, quem é o público-alvo do CEES-PP, atual CEEJA-PP. Neste capítulo, esclarecem-se a forma de organização e o funcionamento da instituição escolar para atender o educando que a procura.

Abre-se o quarto capítulo com a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa empírica: como se deu a escolha dos informantes da pesquisa, a descrição do processo de elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados e o delineamento da análise de dados. Em seguida, demonstram-se as análises e interpretações das informações obtidas na pesquisa.

Para analisar e discutir as representações dos sujeitos da pesquisa, dividiu-se a apresentação das informações coletadas em três momentos. No primeiro, enfocam-se os professores do CEEJA-PP: perfil, formação e experiência docente e sua relação com a instituição. No segundo, estão os alunos do ensino fundamental do CEEJA-PP: perfil, vida escolar, relação com a escola, fatores que impulsionaram o retorno à escola, representação dos professores sobre os alunos do CEEJA-PP e a relação dos alunos com a escola. Por fim,

apresentam-se as percepções dos alunos e dos professores sobre o CEEJA-PP: a relação aluno/professor, a relação aluno/material didático, mudanças percebidas nos alunos a partir da sua frequência no CEEJA-PP, forma de organização da escola e participação dos alunos. Intentou-se também identificar os significados atribuídos pelos alunos ao CEEJA-PP.

Nas considerações finais, sintetizam-se os dados mais pertinentes obtidos na pesquisa, tendo em vista a reflexão e compreensão do CEEJA-PP como espaço formativo.

## Capítulo 1

### POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

*“o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.*

Dermeval Saviani

Este capítulo pretende estudar o papel dos instrumentos legais referentes à educação de jovens e adultos, no Brasil, como instrumentos facilitadores da concretização, ou não, de uma política pública destinada aos excluídos da escola e capaz de criar condições para que essa população seja respeitada. O objetivo é precisar como os jovens e adultos foram e estão sendo atendidos pelas políticas educacionais brasileiras.

Para entender a educação e suas particularidades, deve-se levar em conta os sujeitos nela envolvidos, as instituições que a realizam, a legislação que a norteia, o momento histórico que perpassa determinada política social. Portanto, ao analisarmos uma política social, devemos considerar quem a cria, quem a implanta e em quais valores, condutas e normas ela se baseia.

Em decorrência, os fatores envolvidos no dimensionamento do sucesso ou do fracasso de uma política social são variados e complexos. Analisá-los exige grande esforço. Então, qual deve ser a atitude de um pesquisador na sua verificação? E, principalmente, qual o fator motivador que sustentará a análise: transformador ou conservador?

Neste estudo, procurei adotar uma sustentação teórica visando a observar o “sujeito” com o qual dialogo na minha pesquisa: jovens e adultos que não concluíram o estudo em idade própria e que retornaram à escola. Afinal, que representações tem esse sujeito sobre o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP?

### 1.1 – Política pública e política social: entendendo o significado.

Azevedo (1997, p. 5) define política pública como a ação demandada e financiada pelo Estado, o que implica, em seu conceito mais concreto, “[...] considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Política pública, então, pode ser entendida como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, em que emerge uma dimensão importante a ser considerada em sua análise, uma vez que

[...] as políticas públicas são definidas, implantadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade e do Estado em que tem lugar e por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. (AZEVEDO, 1997, p. 5)

Portanto, sua construção é formada “pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 1997, p. 5 e 6).

As políticas sociais - de educação, de saúde, de previdência, de habitação, de saneamento etc. - são implementadas pelo governo, por meio de um conjunto articulado de planos, projetos, programas e documentos variados, que contêm as diretrizes relativas a cada área na direção de diminuir conflitos e produzir equidade.

Vieira (1992, p. 20 e 21) avalia que “o governo vai fixando a orientação da política pública econômica e da política social”, para constituir uma unidade, de modo que, por meio das ações, fique evidente a ação do Estado. Assim, “não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente do processo de acumulação particular de capital” (VIEIRA, 1992, p. 21) e vice-versa.

Na avaliação de programas, projetos e políticas públicas torna-se, fundamental, portanto, observarmos as relações que se estabelecem entre Estado e políticas sociais, ou seja, as escolhas, os caminhos de suas implementações em uma determinada sociedade, em determinado período histórico.

Para acompanharmos o caminho percorrido neste texto, é importante, também, compreendermos a diferença entre Estado e governo.



Neste contexto, Vieira (1992, p. 20) enfatiza que “o Estado retrata uma relação de dominação dos homens sobre os homens, baseada na força. Essa força se manifesta mais comumente através da imperatividade da lei”.

Faleiros (1991, p.60), por sua vez, ressalta que o Estado

[...] organiza o poder e a economia num território determinado, pela mediação de instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica. O poder e a gestão do Estado, assim, representam ou aparecem como o interesse geral da nação ou da sociedade, mas se exercem pelo uso da lei (consenso e força) e de inúmeras mediações e organismos que constituem o governo.

Podemos, então, considerar governo como o conjunto coordenado de pessoas que controla os cargos de decisão política e que propõe, para a sociedade como um todo, programas e projetos, determinando, assim, a orientação política de um governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Vieira (1992, p. 20, grifo do autor) esclarece que “[...] se ‘o Estado é uma organização especial de força’, de sua parte o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação”.

Para Faleiros (1991, p. 60), devemos situar Estado e governo no cenário internacional, levando-se em conta que

[...] o processo de desenvolvimento capitalista é marcado pelas relações entre países dominantes e dominados, de onde surgem formas específicas de acumulação, condicionadas pelas relações de forças mundiais que variam em cada conjuntura histórica.

Portanto, segundo o autor,

[...] as formas e os processos de elaboração das políticas sociais nos diferentes Estados capitalistas não são, pois, uniformes, estáticos ou permanentes e simultâneos, já que se situam numa correlação de forças internacionais e no processo de articulação do poder e da economia dos diferentes blocos de força que se formam. A análise da “conjuntura política” ou da “correlação de forças” num momento determinado é assim fundamental para a compreensão das políticas sociais. (FALEIROS, 1991, p. 60- 61, grifo nosso)

Entendemos os dilemas da política educacional de ontem e de hoje pode iluminar não só novos contornos do legado da EJA, assim como pode precisar o projeto em

construção: “[...] sem perder a luz sobre o particular e suas especificidades, mas, antes, estar ciente de um global que sobre ele exerce influências” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 20).

Nesse sentido, contextualizamos esta análise no percurso histórico da educação popular no Brasil, através da legislação educacional, tendo em vista que “[...] as leis são também expressão de conflitos histórico-sociais” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.12), ou seja, toda lei responde a um momento histórico de clamor social, cuja aplicabilidade vai depender de como seu emissor respeitará, aderirá e cobrará sua efetivação, ou seu avanço ou não, na direção do bem coletivo. Poderemos, então, perceber os movimentos de conquistas, dificuldades, perdas e ganhos e, assim, situar como os jovens e adultos foram e estão sendo cuidados pelas políticas educacionais brasileiras.

## **1.2 – As políticas educacionais no Brasil (de 1500 a 1980).**

Para entendermos a presença ou ausência, no âmbito da sociedade brasileira, de uma política educacional voltada à educação de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito ao tratamento dado pelas classes dominantes ao tema, entendemos ser necessário retrocedermos ao início da história de nosso país.

Para os primeiros invasores da nova terra “os habitantes nativos nada mais eram do que ‘bárbaros’ – o ‘gentio’ a escravizar e explorar” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 27, grifo do autor), o que justificava a expropriação de suas terras, bem como sua escravização efetuada em larga escala. Nos primeiros tempos da colônia, os nativos, aos olhos dos invasores, nada mais representavam do que “a mão-de-obra gratuita de que necessitam os exploradores para empreender sua tarefa: extrair da nova posse o lucro que faria florescer o sonho do grande império luso-colonial” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 27).

Nesse momento, as ações educativas desenvolvidas expressavam o interesse explícito de lucro através da exploração das riquezas. Vieira e Farias (2007, p. 34) consideram que os jesuítas “serviram a este propósito colonizador ao conquistarem pela fé os nativos”, inicialmente, os indígenas e, posteriormente, os escravos negros. Assim, “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A Companhia de Jesus dividia os esforços em ensinar a “ler e escrever” a todos, incluindo adultos, com o objetivo “de catequizar, passar os valores cristãos, como forma de dominação” (informação verbal)<sup>4</sup>. Já a instrução secundária e superior tinha o objetivo de formar padres, tornando os colégios jesuíticos “a principal instituição de formação da elite colonial” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 15), cujo objetivo era, “sobretudo, religioso, marcado pela rigidez nas formas de pensar e de interpretar a realidade e por forte censura sobre os livros” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 35).

Com a reforma pombalina (1759), os jesuítas foram expulsos sob “o argumento de emancipar o ensino público da influência pedagógica dos jesuítas”. Explicitava-se, com a medida, “a primeira tentativa portuguesa de promover a educação pública estatal, que se contrapõe à educação pública religiosa, até então ministrada” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 38).

Para Vieira e Farias (2007), embora a reforma pombalina tenha pretendido instituir um sistema de instrução pública, isso, de fato, não ocorreu, mas representou, segundo Ferrer (1997, apud VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 42) “[...] uma tentativa de ajustar a escola às novas condições de vida política e social”, refletindo “[...] na proposta para a instrução pública a dinâmica do desenvolvimento capitalista, onde o ensino vai assumir um papel na preparação de mão-de-obra” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 42).

A vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, modificou as relações de interesses, que “até então se resumiam a um vasto e lucrativo objeto de disputa com outras nações, passando a se constituir como prioridade na agenda cultural portuguesa” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 42).

Com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, são criados, a princípio, cursos utilitários para o Estado, ou seja, cursos relacionados à questão de sobrevivência, como os ligados à defesa militar e à saúde. Entretanto, “[...] em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado” (PAIVA, 1987, p. 60).

Torres (2006) pondera que, em um país essencialmente agrícola, a educação era vista pela maioria da população como uma questão secundária, pois sua sobrevivência dependia de seu trabalho com a terra.

---

<sup>4</sup> Informação fornecida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite, na aula da disciplina “Perspectivas e Tendências de Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-UNESP de Presidente Prudente – SP, 27 de agosto de 2008.

Logo após a Independência do Brasil, D. Pedro I “impõe uma constituição de cunho centralizador [...] que estabelece princípios de um liberalismo moderado” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 50). Com relação à educação, a primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, no seu artigo 179, alínea 32, reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, porém excluía segmentos sociais como escravos, indígenas e caboclos, “considerados desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.13).

Somente trezentos e vinte e sete anos após o descobrimento do Brasil, surge, segundo Vieira e Farias (2007, p. 59), o “primeiro instrumento legal importante para a educação”, a Lei de 15 de outubro de 1827, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, as quais, destinadas a meninos e meninas, “deveriam ser mantidas pelo governo central” (PAIVA, 1987, p. 62). Apesar de se revelar, conforme Vieira e Farias (2007, p. 59), “uma promessa de boas intenções”, o cumprimento da Lei de 1827, para Paiva (1987, p. 62) “foi insuficiente para a disseminação das escolas no conjunto do país”. Segundo a autora, entre as causas de seu fracasso figuram-se questões econômicas, técnicas e políticas, que não correspondiam aos intuitos do legislador. O governo mostrou-se, desse modo, incapaz de organizar a educação popular no país.

Outro instrumento importante da época do Império foi o Ato Adicional – Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 – que promoveu a descentralização do ensino elementar, delegando às províncias a responsabilidade por esse nível de ensino (instrução popular) e reservando ao governo central a incumbência da educação da elite.

Na opinião de Paiva (1987, p. 62), tal decisão acabou por propiciar

[...] uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Central, em relação ao ensino primário (e, por extensão, ao ensino normal), considerando-a privativa das províncias. Estas, carentes de recursos, pouco puderam fazer em favor da instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período republicano.

O estudioso propõe que para entender as conseqüências da descentralização do ensino primário, temos que ter “presente que o nosso sistema econômico-social não favorecia a educação popular” (PAIVA, 1987, p. 63), porque, em meados do século XIX, mais de 30% da população era composta por escravos, portanto, excluídos de qualquer participação educativa. Ademais, da população livre, 50% eram mulheres que, apesar das escolas para meninas, determinadas pela Lei de 1827, eram marginalizadas do processo educativo escolar, tanto que as da elite eram educadas em suas casas e as do povo, por sua

vez, não recebiam instrução. Por conseguinte, nesse contexto, “a educação do povo não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte” (PAIVA, 1987, p. 63).

Paiva (1987) assevera que a descentralização promovida pelo Ato Adicional determinou os rumos da educação popular com consequências que podem ser observadas ainda hoje no Brasil. Em decorrência disso, já no Segundo Império, mesmo com o crescente interesse pela instrução popular, “as iniciativas oficiais nessa matéria sofreram as limitações decorrentes da orientação imprimida pela interpretação corrente do Ato Adicional” (PAIVA, 1987, p. 63).

Cabe ressaltar, porém, que, como observam Vieira e Farias (2007, p.62),

[...] a descentralização não é em si um mal [...]. Na verdade, as origens para os problemas educacionais devem ser buscadas fora do próprio sistema de ensino, ou seja, na sociedade em que se localiza, com todos os impasses e contradições. Atribuir a uma lei como o Ato Adicional de 1834 todas as mazelas que dificultam e postergam o desenvolvimento de um sistema educacional de ensino significa secundarizar o impacto das determinações externas sobre o processo educacional.

Durante o Segundo Reinado, as reformas propostas em âmbito educacional com o objetivo de instituir uma política nacional de educação, embora apresentem para Vieira e Farias (2007, p. 64) “espectro considerável de orientação para a organização escolar”, foram registrados por muitos historiadores e analistas como fracassadas,

[...] para tal situação contribuem tanto a ausência de infraestrutura institucional para apoiar sua operacionalização, quanto a indiferença política das elites, preocupadas principalmente em manter condições favoráveis à sua hegemonia econômica e social. Por esta razão, as propostas do período configuram-se como ‘reformas que não mudam’. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 64)

Chega-se, então, ao final do Império com “apenas 10% da população com acesso à escola, pois esta constitui um privilégio da nobreza” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 67).

Mesmo com a proclamação da República, em 1889, a situação não se modificou substancialmente. A instrução popular manteve-se descentralizada, sob responsabilidade dos recém estados federados criados pela primeira Constituição Republicana de 1891. O poder dos estados, segundo Vieira e Farias (2007), era exercido pelo controle da máquina administrativa, dominada por grupos oligárquicos, que tinham autonomia para

organizar o sistema escolar. À União cabia “animar”<sup>5</sup> o desenvolvimento das atividades educacionais dos estados e assumir a criação de instituições superiores e secundárias, não podendo, conforme Paiva (1987, p. 81), “auxiliar os estados no desenvolvimento da instrução popular”.

Os primeiros tempos da Primeira República trazem anseios de mudança na educação através de inúmeros projetos concebidos. O primeiro deles, conhecido como Reforma Benjamim Constant (1890), empreendida pelo governo republicano, “foi fortemente influenciado pelas idéias positivistas, defendidas por Rui Barbosa, na defesa dos princípios de liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.77).

No entanto, a Constituição Republicana de 1891 “retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial), ao mesmo tempo em que condiciona o exercício do voto à alfabetização” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.14), exigência esdrúxula para um momento em que “85% de pessoas eram analfabetas” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.81).

A Carta Constitucional de 1891, novamente, garante a educação das elites em detrimento da população mais carente, visto que “as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Após 30 anos do estabelecimento da República no Brasil, o censo de 1920, conforme Haddad e Di Pierro (2000), apontou que 72% da população continuava iletrada. Surgem movimentos de educadores e da população pela melhoria da educação e pelo combate ao analfabetismo, “considerado um ‘mal nacional’ e ‘uma chaga social’” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.15, grifo do autor), reivindicando condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

O começo do século XX foi marcado por iniciativas de reformas em diferentes estados do país e pelo surgimento dos “profissionais de educação” (PAIVA, 1987, p. 103) que, influenciados pelas idéias da Escola Nova, difundiam “a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 1986, p. 11). Paulatinamente, como afirmam Vieira e Farias (2007, p. 85), as ideias da Escola Nova começam a “[...] firmar-se como o ideário pedagógico do período, gerando circunstâncias propícias ao

---

<sup>5</sup> “O significado predominante do verbo *animar* à época, era, por oposição a *prover e criar*, o de entusiasmar, torcer por, encorajar (outrem)” (CNE/CEB nº 11/2000, p.15, grifo do autor).

movimento renovador que resultaria no Manifesto de 1932”. Tal movimento exigia que o Estado se responsabilizasse pela oferta da educação de jovens e adultos. Ademais, os baixos índices de escolarização que o Brasil mantinha, comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, ao final da Primeira República,

[...] começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras [...] associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

A repercussão do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que propunha a criação de um sistema nacional de educação, resultou na inclusão do art. 150 na Constituição Federal de 1934, em que se atribuía como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; a coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”, bem como “[...] exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou recurso”.

O referido artigo também propunha que o plano nacional da educação deveria obedecer, entre outros, ao princípio do “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (§ único, a). Dessa forma, o ensino primário, concebido como dever do Estado e direito do cidadão, é estendido também aos adultos, expressando bem “os movimentos sociais da época em prol da escola como ‘espaço’ integrante de um projeto de sociedade democrática” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.17, grifo nosso). Assim, pela “primeira vez a educação de jovens e adultos é reconhecida e recebe um tratamento particular”, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.110).

Contudo, em razão do Golpe que instituiu o Estado Novo, o Plano Nacional de Educação não chegou a ser votado. Em 1937, nova Constituição foi outorgada, imposta pelas forças ditatoriais que estavam no poder. Nesse contexto, a educação passa a compor, então, “o quadro estratégico governamental de solução da ‘questão social’ e do combate à subversão ideológica” (PAIVA, 1987, p. 132, grifo do autor).

A política educacional no Estado Novo teve como prioridade o ensino vocacional e profissional, visto que, conforme Vieira e Farias (2007, p. 97), “omite em sua Lei Maior (1937) as demais modalidades de ensino”. Semelhante concepção foi “objeto de atenção prioritária das reformas encaminhadas pelo ministro de Vargas para a educação, Gustavo Capanema, [...] que passariam para história como as Leis Orgânicas do Ensino”

(VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 97 e 99). Com a Lei Orgânica do Ensino Profissional, foi institucionalizado o ensino profissional, destinado às camadas populares, com o objetivo de formar mão-de-obra treinada, para atender à crescente demanda dos processos de industrialização nacional.

Sob a pressão, externa e interna, de movimentos em favor das liberdades democráticas, o presidente Vargas toma várias medidas políticas, dentre as quais, a convocação de uma Assembléia Constituinte. Sua deposição, ao final de 1945, segundo Vieira e Farias (2007), não acarretou mudanças significativas na situação existente.

O final da 2ª Guerra Mundial em 1945, com a vitória dos ideais democráticos, incentivou uma conjuntura internacional em que se dava ênfase ao movimento pela educação das massas, pois, à medida que se buscava o progresso social e econômico do país, tornava-se necessário pensar em uma política de educação de base.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entidade criada no mesmo ano, denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

Nesse contexto, em setembro de 1946, foi promulgada a nova Constituição “orientada por princípios liberais e democráticos” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 105).

As urgências políticas e econômicas geradas pela industrialização e pela urbanização, aliadas à necessidade de se sobressair no contexto internacional, foram fatores determinantes para que o Estado brasileiro aumentasse suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos. Assim, como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000, P. 111), “após uma atuação fragmentada, localizada e ineficaz, nos períodos anteriores, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional”. Tal ação do Estado, segundo os autores, pode ser compreendida

[...] no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de “acomodação de tensões” que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de “prover qualificações mínimas à força de trabalho” para o bom desempenho aos projetos nacionais de



desenvolvimento proposto pelo governo federal. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111, grifo nosso)

Para Torres (2006), o ano de 1946, quando é institucionalizado o ensino primário para todos, inserindo os adultos, configura um marco no trato do ensino elementar. Embora a Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946 – reserve um capítulo ao curso primário supletivo, voltado para adolescentes e adultos, estes só poderiam dar prosseguimento aos seus estudos, por meio dos exames supletivos.

A Constituição Federal de 1946 estabelecia competência da União: no artigo 5º, para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”; no artigo 166, reconhecia a educação como “direito de todos” e, no artigo 167, determina “ensino primário oficial e gratuito para todos”.

O período de 15 anos, entre a Constituição Federal de 1946 e a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024 de 1961 - LDB/61), foi também marcado por discussões e divergências a respeito tanto de centralização e descentralização, como entre os limites do público e do privado, “tema de embates entre católicos e liberais desde a década de 20” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.115).

Sobre o processo de formulação da LDB/61, Vieira e Farias (2007, p. 115) escrevem que, na tentativa de conciliação entre os “interesses divergentes surge uma lei que mais favorece a ideologia da escola privada, do que ao aprimoramento da escola pública” e transforma-se em “[...] um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas idéias emergentes no panorama educacional do período”.

A nossa primeira LDB/61 reconhece a educação como direito de todos e, ao tratar do ensino primário, diz no artigo 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Com relação ao prosseguimento de ensino, a LDB/61, no seu artigo 99 determinava:

[...] aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar;

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.

A LDB/61 não especificava os responsáveis pelos exames de madureza. A partir desse momento, os exames que, até então, “não seguiam seriação e só eram realizados em estabelecimentos oficiais” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.20), foram também autorizados às escolas privadas, pelos conselhos e secretarias estaduais.

Nesse período, emergem grupos populares que, ao lado de intelectuais e estudantes, desenvolvem e aplicam novas perspectivas de cultura e educação popular, inserindo a reflexão sobre o social na elaboração do pensamento pedagógico. “A referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.49), cujos princípios serviram de base ao sistema de ensino e inspirariam os programas de alfabetização e de educação popular no país.

As mobilizações em favor da educação de adultos, ocorridas nas décadas de 1940 e 1950, deram início à discussão sobre a questão do preconceito contra o analfabeto e, ao mesmo tempo, estimulou a derrocada da visão preconceituosa sobre o analfabeto como um ser incapaz e deficiente. No período subsequente, fortalece-se a discussão, em decorrência do surgimento de movimentos voltados à promoção da cultura popular e à valorização das expressões artísticas e culturais do povo.

Nesse contexto,

[...] o combate ao preconceito torna-se mais compacto e o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e reprodutivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação (PAIVA, 1987, p. 205).

Em 1963, em razão da pressão exercida pelos grupos populares, foi criado pelo governo federal o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o país de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido “Sistema Paulo Freire”.

Contudo, sua efetivação foi interrompida pelo Golpe de 1964, porque “a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas oferecidos a partir do início dos anos 60 aparecia como perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista.” (PAIVA, 1987, p. 259), ainda que o modelo desenvolvimentista (o país tornar-se uma potência e um grande canteiro de obras) adotado pelos detentores do poder fosse

desafiado pelo analfabetismo, considerado “vergonha nacional” pelo presidente militar Médici.

Diante disso, a resposta dada pelo regime militar foi, a princípio, a expansão da Cruzada ABC (1965 e 1967), entidade educacional de origem protestante, surgida em Recife para a educação de analfabetos e, em 1967, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fundação com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. O projeto, através de “volumosa dotação de recursos proveniente da Loteria Esportiva e deduções do Imposto de Renda, deu início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.50).

A Constituição Federal de 1967 manteve a educação como direito de todos (art. 168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os 14 anos. Mas foi através de duas reformas que os rumos da educação foram concebidos: “a primeira, que regulamenta a reforma universitária [...] (Lei nº 5.540/68); e a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau (Lei nº 5.692/71)” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.122). A última, segundo Torres (2006), pode ser entendida como dois subsistemas: o regular e o supletivo.

Como resultado, o ensino supletivo, pela primeira vez, é organizado e estruturado pelo Estado, ganhando capítulo próprio com cinco artigos em que se afirma que ele se destinava a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria e que, portanto, podia abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e, também, atualização. Determinava ainda a organização dos cursos e exames supletivos, dentro dos seus sistemas estaduais de acordo com seus respectivos conselhos de educação.

Entre os muitos pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, destaca-se o Parecer nº 699/72 do Conselheiro Valnir Chagas, que regulamentou o Ensino Supletivo, inclusive com relação “às idades de prestação de exames e ao controle desses últimos pelo poder público” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.21). O documento também redefiniu as funções do ensino supletivo: - a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação.

Da mesma forma, ele propôs as normas para o ensino supletivo detalhando os principais aspectos da Lei Federal nº 5.692/71, facilitando sua compreensão e orientando sua execução, no sentido expresso na legislação de procurar suprir a escolarização regular daqueles que a ela não tiveram oportunidade na idade própria. As formas iniciais de

atendimento a essa prerrogativa foram os exames e os cursos. O que até então era “Exame de Madureza” passou ao controle do Estado, ganhou nova definição e transformou-se em “Exames Supletivos”.

A novidade trazida pelo Parecer nº 699/72 estava em implantar cursos que dessem outro tratamento ao atendimento da população que se encontrava fora da escola, a partir da utilização de novas metodologias.

O Ensino Supletivo serviria, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “[...] para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a obtenção de certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial ao universitário”.

A partir da criação do Ensino Supletivo pela Lei Federal nº 5.692/71, o MEC passa a desenvolver, nesse período, diversos programas relacionados à modalidade de suplência. Em âmbito nacional, os principais programas referiam-se

[...] ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizados por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119)

Essas ações aconteceram no auge do fordismo. Torres (2006, p. 48) lembra que, nessa época, o Brasil “entrava na esfera do desenvolvimento internacional com assistência técnica, cooperação financeira, treinamento de equipe técnica brasileira em planejamento de ensino e em organização do sistema educacional sob os auspícios da intervenção externa americana”.

Nessa direção, Soares (1995) conta-nos que, durante a ditadura militar, o Ministério de Educação enviou professores e técnicos brasileiros aos Estados Unidos para participar de cursos, na cidade de Michigan, sobre educação não formal e para conhecer os programas relacionados a essa modalidade de ensino. Para o autor, os “acordos MEC/USAID<sup>6</sup> proporcionaram a intensificação do intercâmbio entre os dois países e, em muitos casos, a transposição de modelos americanos para a educação brasileira” (SOARES, 1995, p. 152).

---

<sup>6</sup> MEC/USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID).

Foi nesse contexto que

O Centro de Estudos Supletivos foi proposto pelo MEC como um meio capaz de atender à demanda de uma clientela em potencial, a baixo custo operacional. Os CES foram implantados como "a grande solução" principalmente por representarem melhor a "doutrina" do Ensino Supletivo. [...] seria nos CES que se realizaria, no sentido mais moderno, a escola-função, preconizada pela Lei 5.692/71, capaz de atender a clientela em questão aliando, além do baixo custo, fatores como alto padrão de rendimento, utilização de novas tecnologias educacionais e metodologias aplicáveis ao processo ensino-aprendizagem. (SOARES, 1995, p. 174, grifo do autor)

Considerada uma iniciativa promissora, a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), escolas exclusivas para adultos que desejavam prosseguir seus estudos, foram institucionalizadas por meio de parcerias “entre as esferas federal e estadual que, por sua vez, repassavam a parceria para instituições públicas (municípios, universidades públicas, COHABs, etc.)” (TORRES, 2006, p. 34).

Para Haddad (2000), essas ações construíram, no Brasil, um cenário desejável para a modalidade de EJA, que, historicamente, esteve vinculada ao processo de alfabetização. Com a promulgação da Lei Federal nº 5.692/71, a educação de adultos passou a ser considerada sob uma perspectiva de continuidade do processo de escolarização. Segundo o autor, a Lei nº 5692/71, elaborada pelo governo militar,

[...] deu resposta ao grande movimento da década anterior, capitaneado pelo pensamento freireano e pelos movimentos de cultura popular, com a implantação do Ensino Supletivo ampliando o direito à escolarização daqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência. Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania. (HADDAD, 2000, p. 112)

Apesar disso, o Ensino Supletivo, aprovado em plena ditadura militar, não incorporou as contribuições do “ideário pedagógico” dos movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, difundidas pela obra de Paulo Freire; ao contrário,

[...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se

somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. (DI PIERRO, 2005, p. 1117)

Porém, foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou. Em decorrência de a Lei Federal nº 5.692/71 propor que o ensino supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, foi criada “[...] uma grande variedade tanto de forma de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119). Em quase todos os estados, as Secretarias de Educação constituíram órgãos específicos para o ensino supletivo, privilegiando o ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos.

### **1.3 – Políticas educacionais a partir de 1980: direito à educação e políticas públicas.**

O fim do autoritarismo, em meados da década de 80, representou um “período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Em fevereiro de 1987, foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte (ANAC) para conceber a primeira constituição brasileira a acatar emendas populares, consagrando-se como a “Constituição Cidadã”.

Com uma participação sem precedentes dos segmentos organizados da sociedade, “[...] motivada pelo longo jejum da ditadura e o desejo de contribuir para a definição de um novo estatuto para a democracia [...]” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 148), a nova Constituição Federal foi aprovada em 1988, sob um clima de euforia. Contudo, como analisam Vieira e Farias (2007, p. 149 e 150, grifo do autor), “[...] a ‘Constituição Cidadã’ não resistiria aos tempos que viriam. Partes importantes de seu texto sofreriam emendas [...], a educação não escaparia a esta sanha”.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) trouxe algumas conquistas para a classe trabalhadora, como o direito ao voto do analfabeto e a ampliação dos direitos trabalhistas (44 horas semanais, seguro-desemprego, licença maternidade etc.).

De todas as constituições brasileiras, a Constituição de 1988 é a que apresenta o mais longo capítulo sobre a educação, assegurando conquistas significativas, com alguns aspectos relevantes para a EJA. Em seu artigo 208, dispõe que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: inciso I – ‘ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria’. O § 1º do mesmo artigo dispõe que ‘o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo’, reconhecendo um direito social como um direito público subjetivo.

A partir de então, no Brasil, “[...] com a adoção dos princípios do Estado Social e Democrático de Direito, houve uma transformação profunda no cenário jurídico” (DUARTE, 2004, p. 116), já que o direito público subjetivo prevê que conflitos individuais possam, através de ações judiciais, tornarem-se um canal de participação social na gestão pública, ou seja, um instrumento de participação política, confirmando uma forma de democracia participativa.

No entanto, é preciso destacar que, para o indivíduo fazer funcionar a máquina estatal em prol de seu interesse, é necessário que, por trás do interesse particular, seja protegido também o interesse público.

É o que se observa no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que proclama: - ‘a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’.

Para Clarice Seixas Duarte (2004, p. 116), em seu artigo “*Direito público subjetivo e políticas educacionais*”, publicado na revista São Paulo em Perspectiva, “[...] a figura do direito público subjetivo, quando utilizada para proteger um bem que é ao mesmo tempo individual e social, deve se prestar à exigibilidade do caráter coletivo de tais direitos, ou seja, à exigibilidade de políticas públicas”.

Por conseguinte, devemos levar em conta que a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos alunos (beneficiários diretos do serviço), mas à coletividade, já que a educação escolar representa o meio de inclusão das novas gerações no patrimônio cultural da humanidade, dando-lhe continuidade. Caso contrário, “[...] quando um indivíduo exerce seu direito ao ensino obrigatório de forma isolada e não coletiva, ele está acionando uma norma geral e abstrata em seu interesse próprio”. (DUARTE, 2004, p. 115)

Além disso, destaca-se, na Constituição Federal de 1988, o enfrentamento do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental como objetivos de um Plano

Nacional de Educação (art. 214, inciso I e II), “[...] aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120)

Mecanismo que, somado

[...] à descentralização das receitas tributáveis em favor dos estados e municípios à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e à manutenção do ensino, constituiu a base para que nos anos subsequentes, pudesse vir a ocorrer uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120)

Antes mesmo de a Constituição Federal de 1988 ser promulgada, começa o debate em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), processo longo que só se conclui em 1996. Vejamos, nesse momento, como se deu o processo.

Com as eleições municipais e federais em 1989, o momento político vivido no Brasil mostra-se profundamente significativo. Com a vitória do presidente eleito, Fernando Collor de Mello, há o fortalecimento da política neoliberal<sup>7</sup> e, nesse contexto, o plano apresentado para a educação acaba por incentivar o setor privado, desobrigando o Estado de suas responsabilidades sociais. No campo da EJA, pode-se afirmar que, no Governo Collor, não houve investimentos em políticas nessa direção. (PEREIRA, 2007)

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), convoca o país para a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, ocasião em que foi discutido e elaborado um documento conhecido como “A Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Dentre os temas abordados, ressalta-se a necessidade de maior cooperação entre as nações, no que se refere à garantia da satisfação das necessidades básicas para a aprendizagem.

Vieira e Farias (2007) apontam o saldo positivo, no período subsequente, em decorrência do debate que se promove a pretexto de dois eventos: - o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) que, além de firmar compromissos com a universalização do ensino fundamental, propõe a erradicação do analfabetismo em dez anos, sendo necessária a sistematização da Educação de Jovens e Adultos por meio da educação continuada; - e a

---

<sup>7</sup> O sentido do termo “neoliberal” é o da concepção relativa ao neoliberalismo, concebida nas décadas de 1930 e 1940 por Hayken e Friedman. As primeiras experiências práticas dessa doutrina foram desenvolvidas na década de 1970, no Chile. Ela “defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, a qual só deve ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo” (Dicionário Eletrônico HOUAISS da Língua Portuguesa, versão 3.0, 2009).



Conferência Nacional de Educação para Todos (1994), durante a qual se busca ouvir a sociedade e apontar um horizonte futuro para a educação brasileira.

Na verdade, como aponta Pereira (2007), tais eventos até produziram propostas e princípios democráticos, que poderiam trazer mudanças para o país; entretanto, como tantos outros, não foram postos em prática.

Outro acontecimento marcante da época foi a extinção, em 1990, da Fundação Educar, criada em 1985 para substituir o MOBREAL, como parte de um pacote de medidas tomadas pelo governo Collor, com vista ao ajuste das contas públicas e ao controle da inflação. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 121, grifo do autor), “o fim da Fundação Educar visava ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, bem como ao suprimento do mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda à alfabetização de adultos”. Esse acontecimento

[...] surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas [...] um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tende ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram-se as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121)

Em 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente do país, dá-se continuidade à política neoliberal do governo anterior, já que, novamente, a Educação de Jovens e Adultos deixa de ser incluída no campo de prioridades governamentais (PEREIRA, 2007). De forma compensatória, alguns programas foram desenvolvidos em outros Ministérios, “[...] desempenhando um papel que antes era exclusivo do Ministério da Educação, outras instâncias do governo federal começaram a desenvolver programas de alfabetização de jovens e adultos [...]” (DI PIERRO, 2003, p.19).

Entre as iniciativas implementadas pelo governo federal na área de educação de jovens e adultos, estiveram: Plano nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor) criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho; Programa Alfabetização Solidária

(PAS), concebido em 1996, pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Casa Civil da Presidência da República; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos (conhecido como Recomeço) criado em 2001 e financiado com recursos do Fundo de Amparo à Pobreza, com duração prevista para os anos de 2001 a 2003.

O governo Fernando Henrique Cardoso, desprezando parcelas dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente, negociados ao longo de oito anos, “colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 121). Para esses autores,

A reforma educacional, iniciada em 1995 veio sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal, tendo por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção de serviços. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 122)

Em decorrência, os rumos da política educacional brasileira efetivam-se somente em 1996 com a aprovação, no Congresso, do primeiro instrumento da reforma, a Emenda Constitucional nº 14/1996, que modifica artigos do capítulo da educação presente na Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao art. nº 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual “comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.123).

Em seguida, foram aprovados dois outros instrumentos de reforma: a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), na seção V, dedicada à educação básica de jovens e adultos, propõe dois artigos, nos quais é reafirmado o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, ajustado às suas condições peculiares de estudo, bem como o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A novidade ficou por conta da diminuição da idade para candidatos aos exames supletivos, fixados em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, com a intenção de acelerar o fluxo e, assim, aumentar o número de concluintes do ensino fundamental. Com relação à legislação anterior, a LDB/96 termina com a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando a organização da educação de jovens e adultos a uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

A LDB/96 reforça as normas constitucionais para a educação de jovens e adultos, possibilitando aos sistemas de ensino oferecer alternativas diferenciadas e adequadas às condições desse educando, incluindo, dentre os princípios que devem fundamentar o ensino, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (IX, X, XI, Art. 3º). O § 1º do artigo 37 dispõe que:

- os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Se, por um lado a LDB/96 não apresenta “propostas concretas que garantam as necessidades básicas para acesso, permanência e aprendizagem do jovem e adulto” (PEREIRA, 2007, p.68), por outro, fortalece a EJA, trazendo uma garantia a mais para a sua efetivação regulamentar os dispositivos constitucionais referentes à educação. Assim, conforme pode ser verificado nos “Princípios e Fins” da LDB/96, nos artigos 4º e 5º, o ensino fundamental para jovens e adultos foi garantido como um direito público subjetivo,

**4º** - ‘O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: inciso I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria’; e artigo

**5º** - ‘O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo’.

Dessa forma, a LDB/96 aponta para a responsabilidade do Poder Público em oferecer escolas para a população adulta. Entretanto,

[...] as condições efetivas para a manutenção da estrutura oficial de ensino, objetivando o atendimento aos educandos adultos, não têm sido suficientes para suprir a demanda. Percebe-se um forte *amparo* da sociedade civil organizada, no que se refere ao problema da educação de adultos. (TORRES, MARQUES e PELUSO, 2005, p. 91, grifo do autor).

Pode-se considerar que a estrutura oficial de ensino para a EJA não é suficiente em virtude do que se explicita na redação do artigo 4º da LDB/96, quando ele é observado à luz do artigo 2º da mesma lei. Nota-se que o artigo 4º reduz o dever do Estado à garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, enquanto que o artigo 2º da LDB/96 caracteriza a educação como dever da “família e do Estado”. O que se pretendia com a redação do artigo 4º? A intenção era reduzir o direito à educação apenas ao ensino fundamental e deixar os outros níveis de educação sob a responsabilidade da família?

Saviani (2006) esclarece-nos alguns subsídios como: a influência dos interesses privatistas que defendia a precedência da família em matéria de educação, situando o Estado em posição subsidiária; e, a predominância, na época, do pensamento neoliberal que justificava essa precedência da família sobre o Estado, defendendo que ninguém melhor do que os pais para saber o que é melhor para os seus filhos, tanto em termos gerais quanto em relação à educação escolar.

Outro motivo para essa insuficiência é observado no direcionamento do financiamento para a educação. Quando o FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei Federal nº 9.424/96, como um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998, tinha o objetivo de “vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDF) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de professores” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 167, 168). Essa Lei, contudo, recebeu vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, sendo que um deles impedia que

[...] as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito de cálculos dos fundos [...] deixando parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.123).

Como resultado desse veto, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer na busca por recursos públicos não oriundos do FUNDEF: nos municípios, com a educação infantil; e, no estado, com o ensino médio. Para efeito dos cálculos do FUNDEF, o veto representou “[...] a transferência aos estados e municípios da responsabilidade de responder à crescente pressão de demanda, sem que lhes fossem oferecidas às condições de atendê-las de maneira satisfatória” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.128).

As alternativas buscadas pelos estados e municípios para atender à demanda de jovens e adultos configuram-se em torno de incentivos às iniciativas de organizações da sociedade civil e da educação à distância, “[...] mesmo quando essas alternativas não produzem os resultados esperados nos níveis de aprendizagem, permanência, progressão e conclusão de estudos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.128).

Em conformidade com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, a nova LDB/96, em suas “Disposições Transitórias”, determinava que a União encaminhasse ao Congresso um Plano Nacional de Educação de duração decenal, enviado ao Congresso quase que simultaneamente ao conjunto de propostas para a educação da sociedade brasileira como resultado do II Congresso Nacional da Educação, realizado em novembro de 1997, na cidade de Belo Horizonte. As duas propostas foram convertidas em projetos de lei substancialmente diversos e, às vezes, conflitivos entre si; porém, “[...] as propostas relativas à educação de jovens e adultos não chegavam a ser de todo divergentes, diferindo, sobretudo na abrangência das metas quantitativas e dos montantes de financiamento”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122)

A V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V Confinteia), 1997, realizada em Hamburgo, trouxe algumas contribuições para os rumos da EJA no Brasil. Os países participantes, entre os quais o Brasil, reafirmaram o paradigma da educação continuada ao longo da vida, entendida como direito de cidadania. Nesse sentido, a EJA passa a ser concebida “[...] numa perspectiva de Educação Permanente, superando a visão do senso comum de que educação de adultos é somente alfabetização [...]”, ou seja, “[...] a educação de adultos pode até se iniciar com a alfabetização, mas não para por aí.” (PEREIRA, 2007, p. 68).

Além disso, o documento final dessa Conferência reafirma o papel do Estado, em suas responsabilidades políticas e econômicas, e reconhece a necessidade de investimento nesta modalidade de ensino. Assinala que, apesar de

[...] defender as parcerias com a sociedade civil é o estado que deve desempenhar um papel central na gestão de políticas públicas, pois ele é, ao mesmo tempo, provedor, consultor e agente financiador. (PEREIRA, 2007, p. 68)

Em janeiro de 2001, com a Lei Federal nº 10.172, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), englobando algumas questões contidas no documento da V Confinteia.

Nesse documento, a EJA aparece como uma modalidade de ensino, não fazendo parte de nenhum nível de ensino. Desse modo, o governo é, de certa forma, desresponsabilizado de implementar ações mais concretas para a modalidade. Além disso, se levarmos em conta que, na época, os investimentos do FUNDEF se dirigiam apenas ao campo do ensino fundamental, não considerando os alunos da EJA para fins de repasse aos estados e municípios, observa-se que o financiamento federal é deixado às margens das discussões.

O Plano Nacional de Educação de 2001 estabelece como metas para a EJA: alfabetizar em cinco anos dois terços do contingente total de analfabetos, de modo a acabar com o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA do primeiro segmento do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, que não teve acesso a esse nível de escolaridade; assegurar, até o ano de 2010, a oferta de curso no segundo segmento do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que tenha concluído as quatro séries iniciais; dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos curso de EJA de Nível Médio.

Para fazermos uma pequena avaliação de algumas dessas metas, buscamos contribuições nas estatísticas sociais contidas na *“Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008”* (IBGE, 2008), número 23, que apresenta um amplo conjunto de informações sociodemográficas do período de 1997 a 2007.

Em 2001, consta na Síntese que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 12,4% da população. Em 2007, apesar da melhoria da situação educacional da população, o Brasil ainda contava com um contingente de analfabetos da ordem de 14,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde a uma taxa de 10% desta população.

A taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, em 2001, era de 27,3% da população total nesta faixa etária; porém, chegava a 53,8% no setor rural. Já em 2007, o analfabetismo funcional do total da população nesta faixa etária caiu para 21,7% e, para 42,9%, no setor rural.

Apesar de não conseguirmos outros dados oficiais além desses, que nos permitissem ampliar as comparações, os dados apresentados já indicam que a política desenvolvida para atender o Plano Nacional de Educação ainda está aquém das expectativas desejadas, mesmo se considerarmos que os últimos dados oficiais são de 2007.

Um ganho resultante das discussões em torno da LDB/96 foi a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de autoria do relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury.

O documento decorre da necessidade de o Conselho Nacional de Educação (CNE) proporcionar respostas mais estruturadas às demandas e questões suscitadas pelos muitos interessados no assunto que, acostumados com o antigo ensino supletivo, tiveram que se adaptar às modificações surgidas a partir das novas leis que passam a reger a EJA.

A constatação de que a LDB/96 e o conjunto que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CEB nº 4/98 e Resolução CEB nº 2/98) e Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98 e Resolução CEB nº 3/98) não eram suficientes para orientar a educação de jovens e adultos e suas especificidades fomentou, segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a participação da comunidade educacional brasileira nas contribuições, através de audiências públicas, teleconferências, encontros e sessões regulares da Câmara de Educação Básica (CEB).

Dirigindo-se aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que se ocupam da educação de jovens e adultos, sob a forma de cursos presencial ou semipresencial que objetivam a certificação da educação básica, o relator reitera que as diretrizes “expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente<sup>8</sup> que lhes seja consequente” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p. 4).

A EJA é vista como apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. No Parecer CNE/CBE nº 11/2000, essa tarefa de proporcionar a todos a atualização de conhecimento para toda a vida tem a função qualificadora. Todavia, consta também no Parecer que, em tempos de desemprego ou de avanço tecnológico nos processos produtivos, é

---

<sup>8</sup> A formação docente, para os anos iniciais do ensino fundamental, está inserida dentro da Pedagogia como uma possibilidade de formação. Para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio a formação está nas habilidades adquiridas em cada área de conhecimento. O parecer CNE/CBE nº 11/2000 afirma que a formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais de EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

possível aos jovens e adultos encontrar nos “[...] espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 11).

A maior contribuição do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 22) está no fato de explicitar o ensino fundamental como um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade, um direito público subjetivo, ou seja, “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. A titularidade desse direito dado aos jovens, adultos e idosos, apesar de não ser obrigatória, torna-se plena, desde que queiram se valer dele.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 23) afirma que o direito público subjetivo assegura ao titular deste direito

[...] a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância desse direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem e adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora.

Reforça, ainda, que o sujeito do dever é o Estado, no nível em que estiver situada essa etapa da escolaridade, e que

[...] o exercício deste dispositivo se apóia na obrigação dos Estados, Municípios em fazer a chamada *com a assistência da União*. Isto supõe tanto uma política educacional integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira, quanto um efetivo regime de colaboração (PARECER CNE/CBE nº 11/2000, p. 23 e 24, grifo do autor).

Além dessas, outras contribuições podem ser conferidas, tais como: conceituação de modalidade e para quem é a modalidade de EJA; orientação quanto à formação docente para a EJA, que considere os perfis dos alunos; bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA, através de uma contextualização histórico-legal e atual; novas concepções da EJA e novos meios de viabilizar o acesso desses educandos à escola de forma a permitir o seu prosseguimento de estudos.



Portanto, o Parecer CNB/CBE nº 11/2000 funciona como referência e subsídio indispensáveis à compreensão e ao equacionamento da oferta de oportunidades educacionais à população de todas as idades e condições sociais.

Em 1º de fevereiro de 2003, com grande expectativa da sociedade brasileira, é empossado o presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, que assume o compromisso de desenvolver políticas públicas voltadas à erradicação da fome e do analfabetismo no país. Ao Ministério da Educação é atribuída, pelo Governo Federal, a responsabilidade de erradicar o analfabetismo. Diante disso, o MEC cria a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), que assume a coordenação do Brasil Alfabetizado. Um ano depois, essa Secretaria é integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O governo federal propõe parcerias do programa Brasil Alfabetizado com organizações não governamentais, sindicatos, comunidades, estados e municípios, segmentos que já vinham desenvolvendo experiências de alfabetização.

O programa é definido pelo governo,

[...] como uma campanha plural, acolhendo todas as iniciativas em andamento e uma diversidade de metodologias de alfabetização. Representantes de várias instituições e segmentos sociais foram nomeados para o Conselho Nacional de Alfabetização, responsável por orientar os rumos futuros do Programa. (DI PIERRO, 2003, p. 28)

Segundo Pereira (2007), durante o primeiro governo Lula, o debate que se travou na sociedade deu-se em torno da ampliação dos recursos destinados à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos, que estavam excluídos do FUNDEF. Defendia-se a inserção da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos às redes municipal e estadual de ensino, de modo que, assim, pudessem receber recursos da União por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o FUNDEB, foi aprovado em dezembro de 2006, entrando em vigor no início do ano 2007. O atual Fundo amplia o raio de ação em relação ao anterior, estendendo-se para toda a educação básica. Para isso, a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por

determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União.

Dentre as prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), anunciado em março de 2007, está uma atenção mais específica para as séries iniciais e o processo de alfabetização das crianças. No Plano, “[...] fala-se em metas de aprendizagem, piso salarial nacional, apoio aos municípios com índices de desenvolvimento da Educação Básica inferior à média nacional, vinculação da formação continuada dos professores com universidades e outras medidas”. (PEREIRA, 2007, p. 72)

Ao analisar o PNE e o PDE, Saviani (2007, p. 1239, grifo do autor) afirma que

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

A partir do exposto, é possível identificar uma mudança no foco do “olhar” utilizado ao longo deste texto, à medida que vamos nos aproximando dos fatos mais recentes da história da educação de jovens e adultos, o que se justifica, conforme Vieira e Farias (2007, p. 27, grifo do autor),

[...] por estar o momento atual em processo de construção, algumas de suas características ainda são difusas, assim, se presta melhor o olhar de ‘curta duração’, peculiar às análises das políticas públicas contemporâneas. [...] Com o tempo e a isenção que esta distância crítica há de propiciar, o que hoje parece essencial pode vir a tornar-se acessório e vice-versa.

No entanto, não se deve tangenciar o dado incontestável: historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, nem sempre representou uma prioridade para o governo e para o Estado, ora avançando, ora recuando. O certo é que, conforme consta na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, temos, ainda, um longo caminho a percorrer para que o direito à educação se torne realidade em nosso país.

## Capítulo 2

### POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo pretende investigar até que ponto a política educacional de jovens e adultos do Estado de São Paulo acompanhou as tentativas de implementação e desenvolvimento da educação popular no país, as quais, segundo Beisiegel (2004, p. 15), possuíam “um evidente caráter de antecipação às solicitações educacionais do meio”.

Neste contexto, apresentamos um breve cenário histórico da política educacional do Estado de São Paulo<sup>9</sup>, da primeira metade do século XX até a promulgação da Lei Federal 5.692/71, que institucionalizou o ensino supletivo, possibilitando a criação dos Centros de Educação Supletiva no Brasil e no Estado. Em seguida, procuramos avaliar as consequências da aplicação da lei federal, analisando as tentativas do sistema estadual de ensino de São Paulo para organizar a modalidade por meio das leis que regem o Centro Estadual de Educação Supletiva.

Economicamente, o Estado de São Paulo é considerado a mais desenvolvida unidade da Federação. Em relação à educação, Beisiegel (2004) afirma que o Estado apresenta uma recente evolução, evidenciando através de sua legislação uma sequência de esforços da administração pública em direção à democratização de oportunidades educacionais.

Até meados de 1945, o ensino de adultos, no Estado, era pouco desenvolvido, uma vez que o aumento do número de escolas

[...] dependia da ampliação da capacidade de prestação de serviços da administração pública, que [...] esbarrava, no entanto, entre outros obstáculos, principalmente na sempre denunciada ‘insuficiência’ de recursos financeiros disponíveis para os investimentos na área da educação. (BEISIEGEL, 2004, p. 17, grifo do autor).

---

<sup>9</sup> A primeira parte deste capítulo coincide, propositadamente, com o período do estudo sociológico sobre a “educação popular” de Celso de Rui Beisiegel denominado “Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos”, reedição de 2004. Na apresentação da reedição, Osmar Fávero afirma que Beisiegel, tomando como base o Estado de São Paulo, conta a melhor história até hoje sobre a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, iniciada em 1947 e seus desdobramentos. Em consequência, a obra representa leitura obrigatória para trabalhos elaborados sobre a referida temática. Outros trabalhos foram lidos. Porém, constatamos que, no âmbito da educação de jovens e adultos nas décadas de 40, 50, 60 e 70, no Estado de São Paulo, todos eram baseados no estudo de Beisiegel. Portanto, optamos por utilizá-lo como referência neste capítulo.

A implantação de uma rede oficial de ensino primário supletivo para adultos analfabetos foi articulada por meio do aproveitamento dos recursos materiais e humanos das redes estaduais e municipais.

Nessa época, o governo paulista mantinha Cursos Populares Noturnos de educação primária para adultos, com dois anos de duração, que “se instalavam preferencialmente em regiões de grande densidade de população operária” (BEISIEGEL, 2004, p. 146).

Somavam-se a essa iniciativa cursos similares mantidos por prefeituras e entidades particulares, totalizando, em 1946, “702 classes de ‘ensino fundamental supletivo’, distribuídas segundo entidades mantenedoras e áreas rurais, distritais e urbanas do Estado de São Paulo” (BEISIEGEL, 2004, p. 146, grifo do autor). A participação do governo estadual era pouco significativa no setor, com somente 91 classes. Portanto, em sua maior parte, o ensino de adultos dependia da iniciativa de particulares (330 classes) e das prefeituras municipais (281 classes), cuja quase totalidade (95%) se concentrava na zona urbana<sup>10</sup>.

O início da Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947, “previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.49). O governo federal destinou ao Estado de São Paulo recursos “suficientes para atender às necessidades de manutenção de 1.000 classes de ensino supletivo”. Cumprir esses recursos foram “consideravelmente ampliados nos anos seguintes” (BEISIEGEL, 2004, p. 145), o que possibilitou o funcionamento de 2.100 classes em 1950, mantidas em convênio com o governo federal.

A ampliação do financiamento ofereceu novas dimensões à rede de escolas de adultos no Estado. Com a Campanha, a distribuição dos cursos sofreu significativas alterações, expressas no deslocamento de parte considerável de suas unidades para as vilas interioranas e para as áreas rurais, fato que, já em 1947, gerou a queda do percentual de classes de ensino supletivo situadas em áreas urbanas para cerca de 69%.

Até o início da Campanha, os cursos noturnos de ensino de adultos, no Estado de São Paulo, respondiam às necessidades das coletividades, que eram atendidas pelas escolas estaduais, municipais e particulares. Essas escolas, em geral, eram “instaladas em

---

<sup>10</sup> Dados fornecidos em *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*, ano 1947, DEESP, apud BEISIEGEL, 2004.

localidades urbanas densamente povoadas, onde as exigências da vida social favoreciam o despertar da procura de instrução entre as populações” (BEISIEGEL, 2004, p. 148).

Todavia, com as orientações da Campanha de Educação de Adulto, a situação se modificou: foi proposto que os cursos noturnos de ensino de adultos passassem “a responder tanto às necessidades manifestas quanto às necessidades educacionais latentes da população. Em outras palavras, procurava atingir mesmo as populações ainda não motivadas para o processo educativo” (BEISIEGEL, 2004, p. 148).

Os acordos firmados entre o Estado e a União, para implantação e manutenção das escolas de ensino supletivo, no âmbito da Campanha, obrigavam a administração estadual a disseminar os cursos por todas as regiões de seu território. Mais do que isso, a partir de 1948, “os textos dos acordos especiais passaram a incluir itens que compeliavam o Estado a instalar cursos de adolescentes e adultos nos povoamentos e nas zonas rurais dos seus municípios” (BEISIEGEL, 2004, p. 148).

Para tornar viável essa empreitada, o Estado de São Paulo mobilizou os recursos materiais e humanos do ensino primário fundamental comum que, na época, já alcançava dimensões e grau de burocratização que facilitavam consideravelmente a tarefa. Beisiegel (2004) informa que, em meados da década de 1940, o ensino primário já atendia cerca de 10% da população em geral do Estado de São Paulo.

Em 1947, primeiro ano de atividades da Campanha, funcionavam 7.724 escolas primárias, que se estendiam por todo o território estadual. Desse total, o governo estadual mantinha 5.674 delas, as prefeituras municipais, 1.337 e entidades particulares responsabilizavam-se por 713 unidades<sup>11</sup>:

Mantendo, pois, a grande maioria dos cursos primários então existentes no Estado e contando com unidades disseminadas por todas as cidades e áreas rurais de seu território, a administração estadual já encontrava, em sua própria rede de escolas, os recursos materiais e humanos necessários ao atendimento dos compromissos assumidos no âmbito da Campanha. (BEISIEGEL, 2004, p. 151)

Para implementar a Campanha e atender às disposições dos acordos especiais, o Governo do Estado de São Paulo, em 1948, através da Lei Estadual nº 76<sup>12</sup>, criou o Serviço de Educação de Adultos (SEA), cujas atribuições estavam fixadas no artigo 4º:

---

<sup>11</sup> Dados fornecidos em *Anuário Estatístico do Estado de São Paulo*, ano 1947, DEESP, *apud* BEISIEGEL, 2004.

<sup>12</sup> Lei nº 76, de 23 de fevereiro de 1948, que dispõe sobre a criação do Serviço de Educação de Adultos, *apud* BEISIEGEL, 2004.

[...] promover e superintender, em todo o Estado, campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos, por meio de classes de emergência de ensino fundamental supletivo e analfabetos de ambos os sexos e maiores de 14 anos de idade; manter com as autoridades municipais e com instituições particulares interessadas entendimentos no sentido de melhor difusão da Educação de Adultos; organizar e fazer cumprir, com a colaboração das autoridades do ensino primário, os programas do curso fundamental supletivo; instituir, de acordo com as autoridades escolares da região e autoridades municipais, comissões locais destinadas a incentivar as campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos e a frequência das classes de emergência de ensino fundamental supletivo. (*apud* BEIGIEGEL, 2004, p. 157 e 158)

Além de regulamentar o Serviço de Educação de Adultos, a Lei Estadual nº 76/48 “colocou os recursos materiais e humanos do ensino fundamental a serviço da educação de adultos, estimulando o magistério para essa atividade através de gratificações e da atribuição de pontos válidos para a ascensão na carreira” (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1993, p. 500).

Porém, conforme Beisiegel (2004, p. 159), se, por um lado, os “mecanismos de mobilização adotados garantiam o êxito no recrutamento dos recursos humanos disponíveis, por outro lado, as compensações oferecidas apelavam para interesses estranhos ao ensino de adultos”, isto é, interesses relacionados à realização da carreira do professor no ensino fundamental comum. Assim, “o exercício do magistério em classes de adultos aparecia, na vida funcional do professor primário, como um subproduto de sua carreira no ensino fundamental” (BEISIEGEL, 2004, p 159).

Outro movimento desencadeado pelo governo federal, na década de 50, foi a Campanha Nacional de Educação Rural, com a finalidade de “levar a educação de base ao meio rural brasileiro” (BEISIEGEL, 2004, p.169). Tal empreendimento se desenvolveu nos municípios de Pinhal, Ilhabela, Avaré e Apiaí do interior paulista.

Em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo substituiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos, nos termos da Portaria nº 5-A, de 9 de janeiro. A repercussão da mudança, no Estado de São Paulo, de acordo com Beisiegel (2004, p. 170) foi pequena, pois somente “mais tarde a Campanha absorveria uma iniciativa do Rotary Clube de São José dos Campos, com vistas à organização do ensino industrial no município de Caraguatatuba”.

Essas ações isoladas não afetaram substancialmente o ensino supletivo paulista, que, durante muitos anos, continuou a funcionar regularmente, graças à atuação do Serviço de Educação de Adultos. No entanto, as Campanhas possibilitaram

[...] o aprofundamento teórico-pedagógico orientado para a discussão do analfabetismo enquanto tal. A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.12)

O início da década de 60 foi marcado, em todo o país, pelas idéias pedagógicas de Paulo Freire e por tensões político-sociais, o que proporcionou o desenvolvimento de novas alternativas de alfabetização de adultos, “teoricamente sustentadas em outra visão socialmente compromissada” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.49).

Nesse período, no Estado de São Paulo, a União Estadual de Estudantes iniciou, no município de Osasco, uma “experiência-piloto” de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire. A iniciativa recrutou universitários paulistas capacitados pelo próprio professor Paulo Freire. Eles, estimulados pelo apoio e cobertura financeira do Ministério da Educação, “possibilitavam o planejamento de uma ação de maior envergadura”, passando “a atuar no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização”, estendendo-se, posteriormente, “a numerosos bairros da Capital e municípios do interior do Estado” (BEISIEGEL, 2004, p. 182).

Em 1964, o município de Ubatuba também arregimentou alfabetizadores universitários, iniciando, no ano seguinte, a “Operação Ubatuba”, uma campanha de educação de adultos nas áreas rurais e urbanas do litoral norte do Estado. Essa operação resultou no Movimento de Educação (MOVE), organizado pelos estudantes, o qual se estendeu a outras regiões da Capital e do interior do Estado.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação popular foram desarticulados. Porém, “o ensino supletivo do Serviço de Educação de Adultos continuou a operar regularmente em São Paulo: [...] incluiu diversos membros do Move em sua equipe técnica e iniciou um programa de revisão e renovação das práticas do ensino supletivo” (BEISIEGEL, 2004, p. 183).

Basicamente, tratava-se de

[...] incorporar à única educação de adultos que realmente chegara a implantar-se com êxito, no Estado, os ensinamentos das diversas experiências conduzidas com maiores recursos materiais, técnicos e

humanos, mas de persistência efêmera e escassa penetração quantitativa. O esforço de renovação do ensino supletivo desenvolveu-se de modo irregular, encontrou resistências, sofreu o impacto das radicalizações políticas de 1968, praticamente extinguiu-se no ano seguinte, mas deixou um acervo apreciável de realizações. (BEISIEGEL, 2004, p. 183)

Outra iniciativa do Serviço de Educação de Adultos da Secretaria Estadual de Educação, em 1969, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, foi a execução de um projeto experimental de educação de adultos via rádio, destinado à preparação de candidatos aos exames de madureza. Tal projeto ia ao encontro da concepção tecnicista de educação, que passava a prevalecer nos meios oficiais, incentivando o desenvolvimento de tecnologias educacionais, dentre as quais as de educação à distância.

Ao final da década de 1960, auge do fordismo, a educação é avaliada como decisiva para “a formação de mão-de-obra profissional técnica, para proporcionar ao indivíduo ferramentas de participação na economia moderna como produtor e consumidor” (TORRES, 2006, p. 48).

Essa ideia de modernidade é praticada em São Paulo por meio de estímulos para a criação tanto de cursos de adolescentes e adultos, quanto para a organização de serviços especiais para a educação continuada. O objetivo corresponde a que as atividades educacionais alcancem aqueles residentes em áreas não atingidas pelo ensino comum, mediante a utilização de recursos tecnológicos como televisão, rádio, instrução programada, serviços educacionais volantes, etc.

Em 1969, foram instalados, no Estado, telepostos, centros de recepção organizada para transmitir cursos de educação geral à população adulta não escolarizada, veiculados pela T.V. Cultura. Segundo Torres (2006), apesar de o curso ter ganhado grande projeção, a nova técnica de ensino exigia hábitos de aprendizagem ainda não formados.

Tais ações demonstram que o Estado de São Paulo já utilizava, nessa época, tanto meios formais, quanto não formais de educação de adultos.

Em 1969, em decorrência do crescimento da demanda por cursos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, a Secretaria Estadual de Educação (SEE), através do Decreto 52.324/69, substituiu o Serviço de Educação de Adultos pelo Serviço de Educação Supletiva, subordinado à Divisão de Orientação Técnica do Departamento de Ensino Secundário e Normal, que contou, a partir de 1971, com uma equipe técnica encarregada de oferecer, à parte, atendimento referente aos exames supletivos. Ela também seria responsável pela planificação, coordenação e supervisão dos exames unificados, os quais eram destinados aos que não possuíam estudos regulares, com limite mínimo de idade e sem exigência de certificado de estudos anteriores.



Dessa forma, não havia distinção entre os que vinham dos cursos de alfabetização e aqueles que não tinham concluído o ensino primário ou secundário. Segundo Torres (1997), é possível afirmar que, nessa época, não havia número suficiente de oferta dos ensinos primário e secundário, até mesmo aos que na idade própria os desejassem. A opção política do Estado de São Paulo em relação à EJA ficou restrita à oferta de exames para a continuidade de estudos, na direção de “não interferir nos estudos preparatórios para os exames” (TORRES, 1997, p. 81).

Para a autora, no campo dos exames de suplência, a política educacional para a educação de jovens e adultos do Estado de São Paulo,

[...] parece apoiar-se numa tese geral: os exames sempre existiram e sempre existirão. Eles representam uma forma de mediação do Estado perante a sociedade civil, para camuflar um dever que de antemão já se é sabedor sobre o não cumprimento, ou seja, a garantia do direito a todos de escolarização.

Quando a lei abriu brecha para os exames, calcada na possibilidade de o processo não ser considerado, aliando-se à ênfase de recorrer aos meios de comunicação, ficava selado indiretamente um pacto com o setor privado. (TORRES, 1997, p. 70)

O primeiro exame estadual unificado, realizado em 1969, em 47 estabelecimentos da capital e do interior, contou com apenas 10.372 inscritos (TORRES, 1997), já que a maioria demonstrava preferir os exames de instituições particulares, apesar de pagar taxa de inscrição.

Em 1970, com a participação, pela primeira vez, dos candidatos preparados pela TV, ocorreram 87.389 inscrições.

Por ocasião dos exames de 1972, o número de candidatos inscritos foi bastante elevado (161.000 candidatos) em todo o Estado. Na Divisão Regional de Educação de Presidente Prudente, foram 3.136 inscritos, perfazendo 1,70% do total<sup>13</sup> referente ao Estado de São Paulo.

Os dados levantados à época da inscrição para o exame indagaram aos candidatos quais os meios utilizados para a preparação para a prova. As respostas da maioria deles apontaram que “[...] o autodidatismo e os meios informais de complementar os conhecimentos demonstraram-se insuficientes, levando-os a procurarem os cursinhos

---

<sup>13</sup> FONTE: Relatório da Equipe Técnica da Divisão de Orientação Técnica, do DESN, da CEBN. (S.E.N.E, 1973, *apud* TORRES, 1997)

preparatórios, que, em face de elevada demanda, proliferaram rapidamente” (TORRES, 1997, p. 83).

Quanto à preocupação com a alfabetização, foi somente em 1971, quatro anos depois da sua criação pela Lei Federal nº 5.379/67, que ocorreu, em todo o Estado de São Paulo, a estruturação e coordenação do MOBRAL.

Quando analisamos os fatos iniciais das décadas de 1960 e de 1970, emerge um importante dado identificador, ou seja, pode-se observar o que Lima (2010, informação verbal<sup>14</sup>) diz ser uma mudança na trajetória da EJA: de um modelo de educação de jovens e adultos com uma política de conteúdo na lógica freiriana (MOVE) para um modelo de alfabetização de conteúdos instrumentais despido de uma política de conscientização (MOBRAL).

A transformação da dimensão política altera a atuação do Estado de São Paulo quanto ao encaminhamento dos programas de Educação de Jovens e Adultos. Beisiegel (2004, p. 195, grifo do autor) reforça essa idéia, quando afirma que “as orientações dos programas de educação das ‘massas analfabetas’, como não poderia deixar de ocorrer, mudam atendendo às modalidades de ‘desenvolvimento’ que prevalecem” em determinado período histórico.

## **2.1 – Implantação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, CEES, no Estado de São Paulo, atuais Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, CEEJA.**

As condições políticas, econômicas e sociais do país, principalmente as ocorridas a partir de 1964, definem os contornos da Lei Federal 5.692/71, que, no contexto das reformas autoritárias, traz

[...] uma possibilidade institucional até então ausente no terreno da Educação de Jovens e Adultos [...] que projetada e subvencionada pela esfera federal irá se propagar nas diversas unidades federadas com a denominação de Centro de Estudos Supletivos ou Centro de Educação Supletiva, ou ainda como Núcleo Avançados de Estudos Supletivos (TORRES, 1997, p 83).

---

<sup>14</sup> Contribuição do Prof. Dr. Antonio Bosco Lima no exame de qualificação, realizado em 22 de junho de 2010 na FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente.

No Estado de São Paulo, a denominação adotada, na época, foi a de Centro Estadual de Educação Supletiva - CEES.

A reforma do ensino de 1º e 2º Graus, promulgada pela Lei Federal nº 5.692/71, instituiu o Ensino Supletivo no país. Contudo, para Haddad, Di Pierro e Freitas (1993, p 501), no espaço paulista, a instituição do Ensino Supletivo, “ao invés de estimular a ampliação do ensino de adultos, acabou por reduzir o atendimento, ao menos no âmbito da rede estadual de cursos”.

A ampliação do ensino básico obrigatório para oito anos, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, implicou a multiplicação de salas do ensino diurno e noturno e dos turnos nas escolas, o que acabou “por restringir o espaço físico e institucional para os cursos supletivos, que viram suas salas reduzidas de 3 mil para 1 mil em 1977” (BARRETO, 1989, *apud* HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1993, p. 501).

A referida Lei dispôs que o ensino supletivo abrangeria cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas, de acordo com normas baixadas pelos respectivos conselhos.

Em 1976, através do Decreto Estadual nº 7.510, foi criado o Serviço de Ensino Supletivo e o Serviço de Exames Supletivos. O primeiro, com a finalidade de orientar cursos supletivos, ficou ligado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria do Estado de Educação; o segundo, responsável pela organização de exames supletivos de educação geral e profissionalizante, ateu-se ao Departamento de Recursos Humanos da mesma Secretaria (Indicação CEE nº 11/2000).

As modalidades de oferta também se diversificaram. Além dos Exames de Educação Geral, promovidos desde 1971 pela Comissão Central de Exames Supletivos, teve início, em 1976, a oferta de Exames de Suplência Profissionalizante.

Nesse mesmo ano, iniciou-se a Suplência de 1º Grau via rádio, cuja recepção era organizada pelo Projeto Minerva, que perdurou até 1983.

Em 1978, foram ao ar as primeiras emissões do Telecurso 2º Grau, produzido pela Fundação Roberto Marinho, em convênio com a Fundação Padre Anchieta. Em 1981, foi a vez do Telecurso 1º Grau. No mesmo ano, ocorreu a instalação do primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo.

Essas instituições foram criadas, no Estado de São Paulo, para oferecer, gratuitamente, oportunidade de estudos aos jovens e adultos que não tinham tido acesso ao ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e médio na idade própria, levando em consideração as condições de vida e de trabalho do aluno.

Semelhante medida evidencia uma mudança de postura do Estado, já que até então, a opção oficial se pautava em ofertar a esse segmento social exames supletivos para a continuidade de estudos.

O projeto de implementação do primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva, “Dona Clara Mantelli”, no município de São Paulo, teve seu início em 1976, após convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria do Estado de Educação e submetido à aprovação do Conselho Estadual de Educação (Parecer CEE 1070/76). Quanto às inscrições, elas só foram abertas em abril de 1981 para o curso de suplência 1º Grau, ciclo II (5ª a 8ª série).

O lapso de tempo (1976-1981) entre o ato de criação e o início das atividades deveu-se à otimização da infraestrutura, ao treinamento da equipe profissional e à confecção de material didático autoinstrucional.

O CEES de São Paulo, segundo Torres (1997), recusava-se a nortear sua proposta em bases fechadas; antes, seus especialistas pretendiam uma educação reflexiva, não automatizada e nem mnemônica.

O Conselho Estadual de Educação, que aprovara anteriormente o projeto, autorizou então, através da Deliberação de nº 19/82, o funcionamento de Centros Estaduais de Educação Supletiva:

Art. 35 – A Secretaria de Estado da Educação manterá Centros Estaduais de Educação Supletiva, com estrutura e duração flexíveis, baseadas na metodologia do ensino individualizado, com monitoria, com regime e planos de cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único – As prefeituras poderão manter Centros Municipais de Educação Supletiva, em convênio com o Poder Público Estadual.

Nem bem ela entrara em vigor, outra foi aprovada pelo Conselho – a Deliberação nº 23/83, com algumas alterações,

Art. 32 – A Secretaria de Estado de Educação poderá manter, direta ou mediante convênios, Centros Estaduais de Educação Supletiva, com estrutura e duração flexíveis, com metodologia própria, sendo seu regimento e planos de curso aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo 1º - As prefeituras municipais, bem como as entidades criadas por lei específicas, poderão manter Centros de Educação Supletiva, diretamente ou em convênio com o Poder Público, nos termos do ‘caput’ deste artigo, sendo seu regimento e planos de cursos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação.

A mais recente deliberação, no parágrafo seguinte, autorizou entidades que ofereciam Formação Profissional a organizar planos de cursos de Qualificação Profissional, Aprendizagem e Suprimento, baseados na metodologia do ensino individualizado. Da mesma forma, previu, ainda,

[...] a realização de experiências pedagógicas, a avaliação no processo pelas escolas, em todos os níveis e disciplinas, o aproveitamento de estudos, a certificação, a oferta de cursos de qualificação profissional, a adoção do sistema modular de formação profissional, o regime de entrosagem e de intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, inclusive empresas. O curso deveria ter estrutura, duração e regime escolar que se ajustasse às suas finalidades próprias e ao tipo especial de alunos a que se destinassem. Quanto ao pessoal docente deveria ter preparo adequado às características especiais deste tipo de ensino. (Indicação CEE nº 11/2000)

O período transcorrido entre a implantação do primeiro CEES e a criação de outros CEES no Estado, em 1985, foi carregado de debates e críticas. Não havia consenso entre o sistema de ensino do Estado, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, o Conselho Estadual de Educação – CEE e as Equipes Técnicas do Ensino Supletivo. Não se deve tangenciar o fato de que a rede privada identificava na nova sistemática uma invasão da rede pública no espaço que muito lhe interessava.

A política vigente no poder público paulista à época, como propõem Haddad, Di Pierro e Freitas (1993), era a de que a ação do Estado deveria ser supletiva, atendendo apenas às regiões e aos níveis de ensino em que não houvesse atendimento por parte da iniciativa privada ou de outras instituições públicas. Entre os anos de 1976 e 1982, as salas e as matrículas nos cursos supletivos tiveram seu número sistematicamente reduzido, enquanto se ampliava o setor privado.

Em 1982, com a eleição direta para o governo estadual, a rede de ensino do Estado passou a ser pressionada por movimentos sociais para ampliar a suplência pública. Ex-alunos do Mobral organizavam-se e reivindicavam a continuidade de seus estudos através da suplência.

Até 1988, evidenciou-se um crescimento do atendimento público expresso pela “ampliação da Suplência I a taxas de 20% ao ano, a instalação dos cursos de 5ª a 8ª séries do 1º Grau (a partir do 2º semestre de 1984), de 2º Grau (a partir de 1987), e de novos CES na capital e no interior” (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1993, p. 502). Contudo, é importante considerar, como pontuam os autores, que, até 1988, os níveis de atendimento anteriores a 1970 ainda não haviam sido restabelecidos.

Atendendo à Constituição Federal de 1988, o Estado de São Paulo, pela Constituição Estadual de 1989, no seu art. 249, § 3º, determinou que - ‘o ensino fundamental público e gratuito será também garantido aos jovens e adultos que na idade própria, a ele não tiveram acesso e terá organização adequada às características dos alunos’. E no § 4º, definiu que - ‘caberá ao poder público prover o ensino fundamental diurno e noturno, regular e supletivo, adequados às condições de vida do educando que já tenha ingressado no mercado de trabalho’.

No período subsequente à promulgação das Constituições Federal/88 e Estadual/89, estabelece-se o que Haddad, Di Pierro e Freitas (1993, p. 518, grifo dos autores) nomeiam como “padrão ‘involuntário’ ou ‘inconsciente’ de cooperação entre estado e municípios do Estado de São Paulo”. A cooperação do governo federal na educação básica de jovens e adultos do Estado paulista e de seus municípios restringiu-se

às transferências constitucionalmente obrigatórias de recursos do salário-educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou a reduzidos recursos orçamentários do Tesouro, obtidos mediante apresentação dos Planos de Trabalho Anuais. (HADDAD; DI PIERRO; FREITAS, 1993, p. 519)

Apesar disso, no período de 1988 a 1992, o atendimento em educação básica de jovens e adultos, no Estado de São Paulo, teve crescimento – ainda que modesto – propiciado pelo Estado e pelos municípios<sup>15</sup>. Enquanto isso, a rede particular mantinha-se estagnada e em regressão nos seus níveis de atendimento. Nesse contexto, o Centro Estadual de Educação Supletiva tornou-se um importante concorrente dos cursinhos preparatórios para os exames supletivos.

Atualmente, funcionam, no Estado de São Paulo, 20 (vinte) Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos administrados pela rede de ensino paulista.

---

<sup>15</sup> Um atendimento municipal importante, desse período, foi o do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, que teve seu início na cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) e do Secretário Municipal de Educação Paulo Freire. Resgatando os princípios dos movimentos de educação e cultura popular desenvolvidos no país da década de 60: esse modelo participativo de alfabetização, em parceria com organizações dos movimentos sociais, foi adotado por outros municípios e estados, formando o que, hoje, denomina-se MOVA-Brasil.

## 2.2 – Leis que regem o CEES, atual CEEJA, no Estado de São Paulo

Com o advento da Lei Federal 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, nos seus artigos 37 e 38, as especificidades da EJA foram consideradas e novas possibilidades de atendimentos foram abertas.

A LDB/96 atribuiu a cada sistema de ensino competência para organizar a Educação de Jovens e Adultos. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, órgão consultivo, deliberativo e normativo, estabeleceu proposições e regulamentou a matéria através da Deliberação CEE nº 17/97, proposta pela Indicação CEE nº 16/97, que dispôs sobre aspectos operacionais relativos aos cursos e exames supletivos.

Quanto aos exames, a Deliberação CEE nº 17/97 determinou que eles fossem realizados pela Secretaria de Educação, através de seus órgãos próprios, ou por instituições por ela contratadas, observados os limites de idade indicada na Lei Federal nº 9.394/96 (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio), sendo que os interessados aos referidos exames não dependiam de frequência a quaisquer cursos.

Dois anos mais tarde, a Deliberação CEE nº 9/99 instituiu a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com atendimento individualizado e presença flexível no sistema estadual de ensino, bem como fixou normas para autorização de cursos. A Indicação CEE nº 11/99, que acompanha esse documento legal, agrega, basicamente, três propostas:

- 1- que seja instituído no sistema de ensino do Estado de São Paulo curso de educação de jovens e adultos em ensino fundamental, médio e profissional com atendimento individualizado e com presença flexível;
- 2- que a modalidade a ser autorizada se oriente por procedimentos pedagógicos e administrativos que garantem a qualidade de ensino;
- 3- que sejam previstos instrumentos de controle sobre a matrícula, o processo de avaliação e o tempo mínimo para certificação.

Ficou claro, por conseguinte, que qualquer instituição pública ou privada poderia solicitar autorização para a instalação e funcionamento de curso nesses moldes.

A aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, não só estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como esclareceu os fundamentos e funções da EJA. Em consequência, forneceu ao Conselho Estadual de São Paulo subsídio à reflexão, à

compreensão e ao equacionamento da oferta de oportunidades educacionais para a população de jovens e adultos.

Ao final do ano 2000, a Deliberação CEE nº 17/97 foi revogada pela Deliberação CEE nº 09/2000, que estabeleceu novas diretrizes para a implementação, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, de cursos de educação de jovens e adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo poder público e que, a partir de então, deveriam ser organizados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Resolução CNB/CBE nº 01/2000.

A Indicação CEE nº 11/2000 esclareceu que a Deliberação nº 09/2000 se ativera apenas à regulamentação dos cursos, deixando para outra oportunidade a regulamentação dos exames supletivos.

Em 12 de janeiro de 2001, a Secretária de Educação, fundamentada na Indicação CEE 11/2000, aprovada pela Deliberação CEE 9/2000, publicou a Resolução SE nº 1. Levando em consideração a necessidade de que a organização e o funcionamento dos cursos se ajustassem às exigências desses atos normativos, a referida Resolução estabeleceu, no artigo 4º, que:

Artigo 4º - A matrícula de alunos em qualquer das modalidades de organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos deverá ser feita com observância dos seguintes critérios:

I – idade mínima de 14 anos completos para matrícula inicial e de 15 anos completos para conclusão dos cursos correspondentes aos quatro últimos anos do ensino fundamental;

II – idade mínima de 17 anos completos para matrícula inicial e de 18 anos completos para conclusão dos cursos do ensino médio.

Parágrafo único – O atendimento às exigências de faixa etária para ingresso ou conclusão de estudos também deverá ser observado no caso de alunos classificados ou reclassificados, bem como daqueles que tiveram acelerada sua escolaridade.

A partir de então, percebe-se um aumento de frequência, nos CEESs, de alunos adolescentes, provenientes da escola regular, pública ou privada, em busca de recuperação do ano que se mostrava perdido. Algumas situações demonstravam, implicitamente, que os jovens eram encaminhados ao CEES-PP para suprir uma função das unidades escolares regulares de fornecer recuperação e aceleração. Demonstraram-se frequentes exemplos de estudantes que não se adequavam ao sistema regular, ou indicavam problemas de indisciplina.



Aquele aluno, que não contasse com um CEES na localidade onde residia, poderia ir para a esfera privada, visto que a partir de 1996, essa modalidade de curso foi permitida para a iniciativa privada (Deliberação CEE nº 11/98). A proliferação de cursos comerciais que prometiam certificados de conclusão no prazo de um mês provocou, de acordo com Torres (2006, p. 67, grifo do autor), “[...] no limite, uma *moralização* por parte do mesmo sistema estadual” que “cassou a autorização para expedir certificados, de todos os estabelecimentos considerados de ensino à distância: de atendimento individualizado e de presença flexível, inclusive aos pertencentes ao sistema”, através da Deliberação CEE nº 14/2001.

Os Centros Estaduais de Educação Supletiva, apesar de serem escolas reconhecidas pelo sistema de ensino estadual, foram equiparados aos estabelecimentos comerciais. Nessa conjuntura, os alunos matriculados a partir de 20 de abril de 2001 só poderiam receber o certificado de conclusão após comprovarem aprovação em exame presencial realizado em instituição especificamente credenciada para esse fim.

As instituições SESI e SENAI saíram na frente, solicitando ao Conselho Estadual de Educação autorização para promover a validação, com custo ao aluno. A autorização concedida a essas instituições, pelo Parecer CEE nº 230 de 26 de setembro de 2001, deixou uma abertura para que outras buscassem autorização junto ao CEE, comprovando sua seriedade por meio de uma série de requisitos burocráticos.

No entanto, para atender aos alunos dos CEESs e das telessalas, a Secretaria de Estado da Educação, abriu inscrições, em 2001, para exames de validação de estudo. Mais de 300 mil inscrições *on-line* foram realizadas, acarretando problemas de logística, tendo em vista que o sistema não deu conta da expedição dos documentos comprobatórios. Problemas de natureza avaliativa causaram situações desconcertantes no relacionamento aluno-escola, tais como:

[...] aluno não aprovado na validação e já concluinte da disciplina na escola; aluno concluinte de curso na escola e apto na validação, à espera do documento final para efeito de trabalho ou para prosseguimento de estudos e a escola aguardando regulamentação da SE.(TORRES, 2006, p.68)

Após essa tentativa, o Secretário da Educação solicitou ao Conselho Estadual o credenciamento da Secretaria de Estado da Educação para a realização dos exames de validação das escolas estaduais que ofereciam o Telecurso e dos Centros Estaduais de Educação Supletiva. O Parecer CEE nº 325/2002 foi favorável, permitindo não só o

credenciamento de escolas da rede estadual para promover os exames de validação, como também de cursos mantidos pelas Universidades Estaduais ou outras instituições públicas. A resolução SE nº 147/2002 autorizou, então, os Centros Estaduais de Educação Supletiva que realizassem a avaliação final de seus alunos, em conformidade com as orientações expedidas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP.

Até o final de 2008, tais normas eram seguidas pelos Centros de Educação Supletiva no Estado de São Paulo. Contudo, o ano de 2009 iniciou-se com prenúncio de mudanças significativas para a organização e o funcionamento dos CEEs.

A mudança de rota ocorre através da Deliberação CEE nº 82/2009 que objetiva atualizar as diretrizes para os cursos de Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. Embora tenha sido aprovada em 18 de fevereiro de 2009, a deliberação colocou os Centros Estaduais de Educação Supletiva em estado de espera por orientações. A priori, as diretrizes pareciam contemplar somente a educação de jovens e adultos do ensino regular, esquecendo-se do ensino individualizado e modular.

Na prática, o documento legal orientou que os cursos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental fossem organizados de forma a atender ao mínimo de “24 (vinte quatro) meses de integralização e 1600 horas de efetivo trabalho escolar, exigindo-se dos alunos a idade mínima de 16 (dezesseis) anos completos para o seu início” (art. 6º). Os cursos correspondentes aos três anos do Ensino Médio deveriam ser organizados de forma a atender ao mínimo de “18 (dezoito) meses de integralização e 1600 horas de efetivo trabalho escolar exigindo-se do aluno a idade mínima de 18 anos completos para o seu início” (art. 7º).

Os alunos que realizassem seus estudos em tempo inferior ao da integralização não poderiam ser certificados pela escola, devendo “necessariamente submeter-se aos Exames organizados e/ou administrados pela Secretaria de Estado da Educação” (art. 8º).

O aumento na idade e a palavra integralização trouxeram muitas dúvidas tanto aos gestores quanto aos alunos, já que, até então, o prazo mínimo para conclusão era de 90 dias letivos para qualquer nível e a idade mínima para seu início era de 14 anos para o fundamental e 17 anos para o médio. Alunos matriculados em data anterior à homologação da Deliberação permaneciam com direito de concluir os estudos nos termos das normas anteriores.

A dúvida residia no tratamento a ser seguido quanto aos alunos que retornavam à escola e que pretendiam a sua rematrícula. Esses teriam que cumprir o prazo de integralização até mesmo para realizar uma disciplina ou a última série do curso? Outro ponto

obscuro era quanto aos alunos que estavam encerrando o Ensino Fundamental, com expectativa de iniciar o médio, mas impedidos de o fazer em razão de ter menos de 18 anos.

Os questionamentos de todos os CEEs do Estado ao Conselho Estadual de Educação resultaram nas Deliberações CEE nº 90 e nº 91/2009.

A primeira permitiu que os alunos concluintes dos cursos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, entre o período compreendido entre 30 de junho de 2008 e 31 de julho de 2009, pudessem efetuar sua matrícula no programa de EJA do Ensino Médio, no 2º semestre de 2009, sem levar em conta os novos mínimos de idade exigidos. A justificativa foi a de não frustrar as expectativas dos jovens considerados “em processo”, que pretendiam continuar seus estudos no Ensino Médio.

Objetivando oferecer exatos esclarecimentos às escolas, foi aprovada a Deliberação CEE nº 91/2009, que esclareceu a respeito das alterações contidas nas Deliberações CEE nºs 82/09 e 90/09. Em seu artigo 3º constou que: “os Cursos de Educação de Jovens e Adultos poderão aproveitar os estudos realizados no Ensino Fundamental e Ensino Médio (regular ou EJA), na proporção indicada nos quadros abaixo”:

**Quadro 1 – Aproveitamento de estudos**

<b>Tempo de estudo no EF Regular</b>	<b>Tempo de estudo no EF- EJA</b>	<b>Tempo mínimo a Integralizar</b>
1 ano (1 série)	6 meses	18 meses
2 anos (2 séries)	1 ano	1 ano
3 anos (3 séries)	18 meses	6 meses

<b>Tempo de estudo no EM Regular</b>	<b>Tempo de estudo no EM - EJA</b>	<b>Tempo mínimo a Integralizar</b>
2 anos (2 séries)	1 ano	6 meses
1 ano (1 série)	1 semestre	12 meses

**FONTE:** Quadro de aproveitamento de estudo (Deliberação CEE nº 91/2009)

O quadro acima elucida a exigência de tempo mínimo de estudo dos alunos que participavam do sistema seriado. Todavia, permanece a falta de clareza quanto aos alunos do sistema modular: ao aluno que porventura, faltasse apenas uma disciplina, de uma única área de conhecimento, para o término de seus estudos em determinado nível, quando solicitasse a rematrícula, teria que cumprir o tempo de integralização?

Basicamente, a Deliberação CEE nº 82/09 e as alterações introduzidas pela Deliberação CEE nº 91/09, disciplinaram os Cursos de Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino através de duas inovações: - a idade mínima de 16 anos para ingresso no Ensino Fundamental (anos finais - 6º ao 9º) e 18 anos para o ingresso no Ensino Médio; e tempo mínimo de integralização de 2 anos para conclusão do Ensino Fundamental e de 18 meses para conclusão do Ensino Médio.

No Estado de São Paulo, a partir de 16 de maio de 2009, a denominação Centro Estadual de Educação Supletiva, CEES, foi alterada para Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, CEEJA, por meio do Decreto nº 55.047.

Contudo, somente em 2009, o sistema estadual de ensino de São Paulo preocupou-se em fazer a devida adequação, trocando a nomenclatura de “educação supletiva” para “educação de jovens e adultos”, conforme disposto na Lei Federal nº 9.394/96 (que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional) e no Parecer CNE nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos).

Em janeiro de 2010, a Secretaria de Estado da Educação, através da Resolução SE nº 3/2010, propôs normas e instruções sobre as alterações pretendidas pela SEE quanto à organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pelas escolas estaduais, levando-se em consideração que:

- a indicação, no período de transição da implementação das novas diretrizes dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas escolas estaduais, que se caracterizou, notadamente, pela abordagem de conteúdos organizados com metodologias e estratégias específicas a área de conhecimentos,
- os planos de ensino organizados por blocos de conteúdos ou por eixos temáticos de determinada área do conhecimento, que se constituem flagrante desafio à formação profissional do professor/especialista de disciplina do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio;
- a qualificação profissional estritamente específica desses docentes, que não inviabiliza a organização de planos de ensino que assegurem efetiva articulação entre conteúdos de diferentes componentes disciplinares.

Uma das mudanças pretendidas pela Resolução SE nº 3/2010 exposta em seu artigo 1º, alterou a organização dos CEEJAs ao estabelecer que, a partir de 2010, eles passassem a adotar, em caráter obrigatório, materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados pela Secretaria de Estado de Educação, o que vale, portanto, seguir as Propostas Curriculares dos cursos regulares de Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Isso significou que toda a estrutura de aprendizagem (livros, vídeos,

orientações) e de avaliação (banco de provas), existente nos CEEJAs, deverá ser refeita, demandando um processo longo de capacitação dos docentes e de preparação das novas avaliações.

O artigo 2º deixou claro que:

- Caberá às equipes escolares proceder às adequações necessárias ao desenvolvimento dos conhecimentos previstos nos materiais a serem encaminhados oportunamente às escolas, de forma a contemplar, ao longo dos períodos referentes à integralização de estudos e de horas de efetivo trabalho escolar exigida pela Del. CEE 82/09, todos os conteúdos previstos para cada nível de ensino. (RESOLUÇÃO SE nº 3/2010)

A Secretaria de Estado da Educação divulgou, no dia 02 de fevereiro de 2010, a informação, reforçada, no dia 11 de fevereiro, em site oficial, que a EJA na “volta às aulas terá material didático elaborado especialmente para essa modalidade de ensino”, nos seguintes termos:

A volta às aulas da EJA terá novidade: os docentes passarão a contar com o Caderno do Professor. O material foi especialmente elaborado para atender às especificidades desta modalidade de ensino. Este ano os alunos também receberão o Caderno do Aluno, material didático composto por cadernos específicos de cada disciplina. Os dois cadernos já são utilizados pelo ensino regular da rede.

O material da EJA segue a proposta curricular estabelecida pela Secretaria e é dividido em disciplinas que compõem as quatro áreas do conhecimento: matemática, linguagens e códigos, ciências da natureza e ciências humanas e tecnológicas. (<http://www.educacao.sp.gov.br>)

Entretanto, até o dia 18 de fevereiro de 2010, início do ano letivo, o CEEJA de Presidente Prudente ainda não havia recebido material algum.

Outra novidade relacionou-se ao intervalo existente entre a data da matrícula do aluno e aquela prevista para a certificação do curso que, até então, era de, no mínimo, 60 dias letivos. Agora deveria corresponder ao total dos semestres letivos exigidos para o respectivo nível de ensino. Ou seja, o intervalo equivalente aos totais dos meses de integralização dos estudos e das horas de efetivo trabalho escolar previstos pela Deliberação CEE 82/09, observando, quando for o caso, o contido na Deliberação CEE 91/09 (Quadro 1 - aproveitamento de estudo).

A matrícula de aluno em curso de Educação de Jovens e Adultos dispensou, nos estudos iniciais do ciclo II do ensino fundamental, a apresentação de documento comprobatório de escolaridade anterior e, no ensino médio, exigiu certificado de conclusão do

ensino fundamental, ou, na inexistência deste, previu-se a aplicação de uma prova de avaliação de competências pela escola (art. 10).

Os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 10 trouxeram mudanças de ordem administrativa em relação à matrícula do aluno nos CEEJAs, já que estabeleceram que, independentemente da situação escolar em que se encontre, ingressante ou em continuidade, a matrícula ocorrerá, obrigatoriamente, como inicial e deverá ser confirmada a cada semestre letivo. A matrícula deve ser efetuada dentro do prazo máximo de 30 (trinta) dias a contar da data do início do ano/semestre letivo nas escolas estaduais de ensino regular (§ 1º).

No CEEJA-PP, os gestores optaram por dois períodos anuais para matrículas, antes do início de cada semestre. Até então, as matrículas ocorriam ininterruptamente durante todo o ano.

Após a matrícula, o aluno tem um prazo de 30 dias para a sua efetivação. O candidato que não comprovar presença no CEEJA, nos 30 dias subsequentes, deverá ter registrado o lançamento de NC (Não Comparecimento) no Sistema de Cadastro de Alunos da Secretaria da Educação, ou seja, matrícula não ativa. Caso pretenda dar continuidade aos estudos, deverá solicitar renovação de matrícula no início de outro semestre (§ 2º). A matrícula confirmada pelo aluno no CEEJA deverá ser reconfirmada pela escola e devidamente lançada no Sistema de Cadastro de Alunos a cada semestre letivo (§ 3º).

Quanto à avaliação de desempenho escolar dos alunos, o inciso II do artigo 7º determinou que: sejam realizadas avaliações periódicas, previamente programadas pelo professor, além de uma avaliação final de cada disciplina do curso, a ser realizada de acordo com o ritmo do aluno, assegurando-se que o conjunto de disciplinas do curso e respectivas avaliações configurem a comprovação do desempenho do aluno, para efeito de registro no Sistema de Cadastro de Alunos e Concluintes e expedição do certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio.

Para os CEEJAs, o artigo 9º da Resolução SE nº 3/2010 pontuou que a integralização dos estudos, de que trata a Deliberação CEE nº 82/09, não significa alteração na organização do trabalho dessas unidades. Afinal, ele caracteriza-se por presença flexível e um atendimento individualizado ao aluno.

Aos professores também coube um conjunto de mudanças significativas, as quais deverão ainda ser digeridas, o que poderá, eventualmente, trazer algum descontentamento.

Na atribuição de aulas, o artigo 12, inciso II, determinou que as orientações e os atendimentos pedagógicos que viessem a ocorrer nos CEEJAs fossem realizados pelo

docente de cada disciplina, com carga horária de 40 horas semanais, observado o módulo de até 26 professores e a participação de, no mínimo, 1 (um) professor por componente curricular.

O parágrafo 2º do artigo determinou que os docentes titulares de cargo afastados junto aos CEEJAs ou os servidores contratados temporariamente deveriam cumprir 8 horas diárias de trabalho e 40 horas semanais, destinadas ao atendimento individualizado dos alunos, à participação em reuniões e à preparação e avaliação dos trabalhos escolares.

A carga horária do professor deve ser exercida integralmente nos Centros, nela incluídas as HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e as HTPLs (Hora de Trabalho Pedagógico Livre). O último item estimulou inquietações e insatisfações aos professores, os quais julgaram que deveriam seguir as mesmas normas dos professores das escolas regulares. Consideraram que, assim como os docentes da escola regular, também trabalham no atendimento direto aos alunos, e, portanto, deveriam continuar a realizar as HTPLs de forma livre.

Tanto as diretrizes contidas na Deliberação CEE nº 82/2009 quanto as alterações na organização dos cursos de EJA, dispostas na Resolução SE nº 3/2010, estão em fase de implementação e de definição pelo sistema estadual de ensino.

### Capítulo 3

## O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE, ATUAL CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

O desenvolvimento encadeado até aqui objetivou analisar em que contexto o Centro Estadual de Educação Supletiva, CEES, foi implementado e concretizado pelas políticas educacionais do Brasil e do Estado de São Paulo. O conjunto de elementos apresentados pretendeu desvendar o lugar que a escola CEES-PP, atual CEEJA-PP, ocupa como uma política pública educacional *de e na* formação de jovens e adultos.

A partir do cenário histórico e teórico apresentado nos capítulos anteriores, chegamos, enfim, ao nosso objeto de estudo. Acompanharemos como se originou o CEES-PP, atual CEEJA-PP, em que bases a escola foi organizada e implantada.

### 3.1 Contexto local e regional.

Apresentaremos a seguir alguns indicadores econômicos e sociais do município de Presidente Prudente e região, para melhor compreender a implantação do Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente.

Qual o público-alvo da instituição? Ela efetivamente o atinge?

O município de Presidente Prudente, localizado na região oeste do Estado de São Paulo, tinha em 2000 uma população total de 189.186 habitantes (Censo 2000 - IBGE). Com uma taxa de crescimento anual de 1,04% (SEADE – 2000/2009), a estimativa populacional<sup>16</sup> em 2009 gira em torno de 207.725 habitantes (IBGE, 2009). Do total, 164.705 habitantes (79,29%) estão na faixa de 15 anos ou mais (PERFIL MUNICIPAL/SEADE, 2009).

---

<sup>16</sup> A estimativa da população baseia-se, dentre outros aspectos, na série histórica para as populações, cuja tendência do conjunto de dados influi no valor estimado. Os resultados do CENSO DEMOGRÁFICO (2000) apresentam uma maior consistência, visto que são obtidos após trabalho de campo, através do qual os domicílios são pesquisados.



O índice de analfabetismo da população, nessa mesma faixa etária, é de 6,19%, abaixo da média nacional de 10% e da média estadual de 6,64% (Perfil Municipal – SEADE, 2009). Adicionando a esse índice os 16,8% de analfabetos funcionais (Censo/IBGE/2000) teremos cerca de 22% da população do município de Presidente Prudente, com 15 anos ou mais, potenciais frequentadores da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2004<sup>17</sup>, o município de Presidente Prudente oferecia atendimento ao ensino fundamental em 26 escolas municipais e 31 escolas estaduais. Dessas 57 escolas, 16 municipais atendem a EJA (ciclo I) e apenas quatro estaduais o fazem (ciclo II), conforme Censo Educativo do Ministério de Educação disponível no sítio do MEC.

O referido Censo Educativo de 2004 informa que, das 29.169 matrículas (pré-escola, ensino fundamental e EJA) ocorridas em Presidente Prudente, somente 2.172 foram na modalidade de EJA, sendo 578 matrículas na rede municipal e 1.594 matrículas na rede estadual.

Além dos dados municipais, é necessário contextualizar os dados regionais, já que o CEES-PP, hoje CEEJA-PP, é a única instituição que atende toda a região nos moldes da presença flexível.

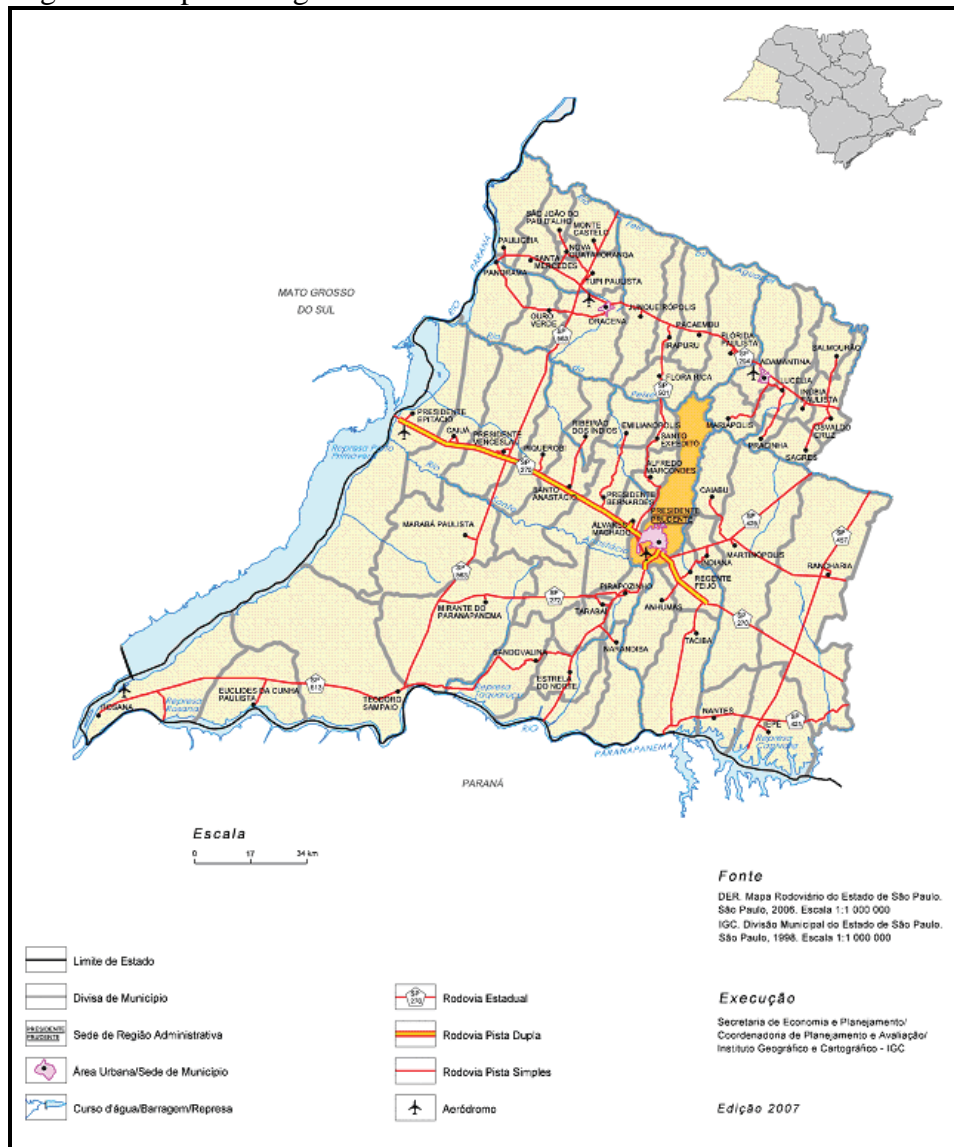
O município de Presidente Prudente é sede da 10ª Região Administrativa do Estado de São Paulo, que também é conhecida como Região Administrativa de Presidente Prudente – RA de Presidente Prudente, composta por 53 municípios distribuídos em três regiões governamentais: RG de Adamantina, RG de Dracena e RG de Presidente Prudente<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Para a estimativa da matrícula na rede pública, foi considerada a participação relativa observada em 2004, último ano de informação disponível do Censo Escolar.

<sup>18</sup> Municípios da RG de Adamantina: Adamantina, Flora Rica, Flórida Paulista, Inúbia Paulista, Irapuru, Lucélia, Mariápolis, Osvaldo Cruz, Pacaembu, Pracinha, Sagre e Salmourão; RG de Dracena: Dracena, Junqueirópolis, Monte Castelo, Nova Guataporanga, Ouro Verde, Panorama, Paulicéia, Santa Mercedes, São João do Pau d'Alho e Tupi Paulista; RG de Presidente Prudente: Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiabu, Caiuá, Emilianópolis, Estrela do Norte, Euclides da Cunha Paulista, Iepê, Indiana, Marabá Paulista, Martinópolis, Mirante do Paranapanema, Nantes, Narendiba, Piquerobi, Pirapozinho, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Presidente Venceslau, Rancharia, Regente Feijó, Ribeirão dos Índios, Rosana, Sandovalina, Santo Anastácio, Santo Expedito, Taciba, Tarabaí e Teodoro Sampaio.

Figura 1: Mapa da Região Administrativa de Presidente Prudente



**FONTE:** SEADE. Perfil da Região Administrativa de Presidente Prudente.

A Região Administrativa de Presidente Prudente é a quarta maior em extensão territorial do Estado, com 23.952 Km<sup>2</sup>, ou 9,6% do território paulista. Geograficamente, a região tem como limites: a leste, a Região Administrativa de Marília; a norte, a Região Administrativa de Araçatuba; a oeste, o Estado do Mato Grosso do Sul, separado pelo Rio Paraná; e a sul, o Estado do Paraná, separado pelo Rio Paranapanema.

Segundo o Perfil Regional (SEADE, 2009), a RA de Presidente Prudente, em 2008, contava com 833.158 habitantes (2% da população do Estado). Com uma densidade demográfica de 35,0 habitantes por Km<sup>2</sup>, a segunda menor do Estado, que é de 165,8 habitantes por Km<sup>2</sup>.

O município de Presidente Prudente concentra 25% dos habitantes, enquanto Dracena e Adamantina, sedes de outras regiões governamentais, englobam, em conjunto, apenas 9% da população total da região administrativa. Essa distribuição reflete a posição de Presidente Prudente como município polo dinâmico da região.

Conforme o Perfil Regional (SEADE, 2009), a RA de Presidente Prudente detém a taxa de crescimento populacional mais baixa do Estado, apenas 0,71% ao ano entre 2000 e 2008, em consequência do baixo dinamismo econômico. O PIB em 2006 foi de R\$ 9,3 bilhões ou 1,2% do total do Estado de São Paulo, evidenciando pequena participação na economia estadual.

Os dados econômicos denunciam a dificuldade da RA de Presidente Prudente para criar oportunidades de negócios e empregos no ritmo e na quantidade necessários para absorver e fixar sua população. Estimula, assim, a saída da população mais jovem em busca de oportunidades de trabalho, resultando, entre 2000 a 2010, no amadurecimento da população.

Segundo a Fundação Seade (2009), a dinâmica demográfica da região deverá resultar na desaceleração do ritmo de crescimento, assim como verificado no Estado de São Paulo. Ainda assim, a projeção populacional revela que a RA de Presidente Prudente terá cerca de 842 mil habitantes em 2010.

Em 2007, o Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho do Estado de São Paulo, publicou documento intitulado “Foco”, que contém diagnóstico de emprego formal da RA de Presidente Prudente, objetivando as ações regionais. Utilizando dados comparativos, entre 2000 e 2006, fornecidos pela Fundação Seade e pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, o documento projeta um quadro dos setores de atividades econômicas e das principais ocupações do emprego formal.

Assim, fica evidente que a estrutura produtiva da RA de Presidente Prudente caracteriza-se por forte perfil agroindustrial. No entanto, a indústria regional, baseada principalmente na produção de alimentos, bebidas, líquidos alcoólicos e carnes, é pouco dinâmica e geograficamente concentrada no município de Presidente Prudente.

O documento expõe que, em 2005, a RA de Presidente Prudente possuía 134.409 empregos com contrato formal de trabalho (FOCO, 2007). A maior parte da mão de obra formal está alocada no setor de serviços (42,4%), mais especificamente na administração pública direta e autarquia, que compreende um total de 40,1% dos empregos no setor.

Dos 23,0% do pessoal ocupado na indústria de transformação, metade (50,7%) concentra-se principalmente na fabricação de produtos alimentícios, bebidas e álcool e na preparação de couro e fabricação de artefatos de couro, artigos de viagem e calçados. Em decorrência, o setor passou a ocupar o segundo lugar, como maior empregador da região, espaço anteriormente ocupado pelo comércio.

O comércio respondia, em 2005, por 22,1% do total de emprego formal da região, sendo o comércio varejista o segmento predominante, respondendo por 88,2% dos empregos gerados nesse setor de atividade.

A agropecuária, que registrava em 2000 sua participação na geração de emprego em 10,6%, cai, em 2005, para 8,8% dos empregos formais da RA de Presidente Prudente; proporção pequena, porém ainda de grande importância, principalmente se comparada com a participação na geração de emprego no Estado (3,5%).

Na última década, o grande impulso da cultura da cana-de-açúcar, devido ao aumento da demanda por álcool combustível, e o deslocamento da produção pecuária para a região centro-oeste do país, tem gerado capacidade ociosa do setor frigorífico, impactando a alocação da mão-de-obra local.

A construção civil permaneceu na última posição na região quanto à geração de empregos assalariados com contrato formal de trabalho. Sua participação reduziu-se de 5,5% em 2000, para 2,9% em 2005.

De 2000 a 2005, o crescimento médio anual do emprego na região foi de 5,5%, taxa superior à média do Estado (3,9%). O impacto positivo só não sentiu efeito na construção civil, setor que apresentou redução do seu contingente de empregados formalizados a uma taxa média anual de 7,3%. O setor que mais contribuiu relativamente para o desempenho positivo foi a indústria, com crescimento médio anual de 12,6%, em comparação a 3,5% para o total do Estado.

Quadro 2 - **Principais Ocupações do Emprego Formal** - Região Administrativa de Presidente Prudente - 2005-2006

Ocupações		2005	2006(1)	Variação 2005-2006	
				Em nº abs.	Em %
<b>Total</b>		<b>134.409</b>	<b>142.308</b>	<b>7.899</b>	<b>5,9</b>
1	Vendedor de comércio varejista	9.413	9.679	266	2,8
2	Auxiliar de escritório, em geral	6.614	6.696	82	1,2
3	Trabalhador agropecuário em geral	4.606	5.571	965	21,0
4	Trabalhador da cultura de cana-de-açúcar	3.897	6.262	2.365	60,7
5	Motorista de caminhão (rotas regionais e internacionais)	3.640	3.860	220	6,0
6	Faxineiro	3.483	3.804	321	9,2
7	Auxiliar de enfermagem	2.637	2.664	27	1,0
8	Assistente administrativo	2.549	2.593	44	1,7
9	Trabalhador da manutenção de edificações	2.409	2.409	77	3,2
10	Alimentador de linha de produção	2.101	2.626	525	25,0
11	Servente de obras	1.839	1.699	- 140	- 7,6
12	Contínuo	1.666	1.781	115	6,9
13	Vigia	1.652	1.678	26	1,6
14	Trabalhador de serviços de manutenção de edifícios e logradouros	1.539	1.589	50	3,2
15	Pedreiro	1.448	1.448	- 12	- 0,8
16	Cozinheiro geral	1.438	1.551	113	7,9
17	Trabalhador da pecuária (bovinos corte)	1.421	1.312	- 109	- 7,7
18	Recepcionista, em geral	1.299	1.430	131	10,1
19	Lagareiro	1.200	842	- 358	- 29,8
20	Operador de caixa	1.160	1.198	38	3,3
	Demais	78.398	81.551	3.153	4,0

**Organização:** FOCO, 2007

**FONTE:** Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Relação Anual de Informações Sociais – Rais; Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Caged ; Fundação Seade.

(1) Dados atualizados incorporando-se o saldo líquido (admissões - desligamentos) dos vínculos celetistas, do Caged de 2006, ao estoque das ocupações registradas pela Rais 2005, que incluem celetistas e estatutários.

O Quadro 2 aponta as 20 ocupações com maior número de vínculos formais de emprego na RA de Presidente Prudente, em 2005, assim como a sua variação durante 2006.

Nesse conjunto de ocupações, que representava 41,7% do total de empregos formais na RA de Presidente Prudente em 2005, verifica-se a predominância de postos com menor exigência de especialização ou escolaridade. Constitui exceção o auxiliar de enfermagem, do qual são requeridos o ensino fundamental completo e cursos de qualificação profissional específicos.

O desempenho de algumas dessas ocupações, em 2006, mostra consistência com os resultados observados na análise setorial entre 2000 e 2005. A maior intensidade da atividade industrial da região, nesse período, por exemplo, ampliou significativamente as oportunidades para os trabalhadores na ocupação de alimentadores de linha de produção (25,0%), embora tenha se registrado resultado negativo para algumas ocupações da indústria de alimentação, como os lagareiros<sup>19</sup> (-29,8%).

A construção civil manteve o movimento de retração dos primeiros cinco anos da década e continuou a diminuir seu contingente de ocupados, entre eles servente de obras (-7,6%) e pedreiro (-0,8%), em 2006.

Já a agropecuária da região, que apresentou um crescimento médio anual menos vigoroso (1,8%) entre 2000 e 2005, parece ter ganhado novo impulso em 2006, pois pelo menos 42,0% das novas vagas geradas (7.899) nesse ano foram ocupadas por profissionais típicos do setor: trabalhador da cultura de cana-de-açúcar (2.365) e trabalhador agropecuário em geral (965).

Quanto ao panorama social da RA de Presidente Prudente, observa-se que o indicador que contribui para o desenvolvimento da região e que vem apresentando melhoria sistemática nos últimos anos é o de escolaridade regional.

No período de 2000 a 2006, a evolução na dimensão educacional da RA de Presidente Prudente obteve todos os seus indicadores acima da média estadual, apresentando as maiores proporções de jovens entre 15 a 17 anos, com conclusão do ensino fundamental (79,8%), e de jovens de 18 e 19 anos com conclusão do ensino médio (61,5%). Observou-se também a quase eliminação do analfabetismo funcional, quando se mensura a proporção de jovens entre 15 a 17 anos com pelo menos quatro anos de estudo, obtendo percentual de

---

<sup>19</sup> Lagareiro: s.m. 3. aquele que trabalha em oficina com os aparelhos adequados para espremer certos frutos (uva, azeitona), reduzindo-os a líquido (DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA)

99,7%. A proporção de crianças atendidas pela pré-escola na região (85,8%) superou a média estadual (82,0%), o que se verificou em mais de 70% de seus municípios (SEADE, 2009).

Ainda assim, quando se considera o total da população com 15 anos e mais da RA de Presidente Prudente, temos uma taxa de 10,53% de analfabetos, bem acima da média estadual (6,64%). Quando elevamos a idade para 25 anos e mais, temos 55,55% da população regional com menos de oito anos de estudo (SEADE, 2009).

Nesse âmbito, tanto o município de Presidente Prudente quanto a Região Administrativa de Presidente Prudente denunciam posições conflitantes, uma vez que evidenciam um quadro preocupante nos indicadores econômicos, que pela ótica do desenvolvimento humano apresenta situação de destaque.

Apesar do avanço educacional, o número de pessoas com defasagem escolar é ainda significativo, tanto no município de Presidente Prudente quanto na RA de Presidente Prudente, permitindo-nos afirmar que a formulação de políticas educacionais para esse contingente torna-se instrumento de indução ao desenvolvimento econômico, para garantir a geração de novos postos de trabalho e a qualidade de vida dos habitantes da região.

Os dados apresentados até aqui pretenderam contextualizar a região que é atendida pelo Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, atual Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente. Ao mesmo tempo, eles justificam a relevância da implantação de um projeto de política educacional para o atendimento dos alunos jovens e adultos que ainda não completaram a educação básica.

### **3.2 Implantação do Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, hoje denominado Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos.**

Em continuidade, percorreremos o caminho da criação do Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP, através de dados colhidos junto aos atores responsáveis pelo processo de implantação e nos documentos referentes à instalação.

Para sustentar a veracidade das informações, obtivemos um relato concedido pela senhora Lourdes Pereira Delavale Pogetti, supervisora aposentada da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente, responsável pela primeira tentativa, em 1986, de criação, no município, do denominado Centro Estadual de Educação Supletiva.

Segundo a supervisora, a iniciativa partiu da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, tendo sido delegada a ela pela dirigente, Professora Helena Carolina Marrey Nauhardl. Os trâmites necessários para a criação da escola foram então providenciados e aprovados em todas as instâncias.

Em uma escola estadual, salas foram equipadas para o início do atendimento a uma lista de mais de 1.500 inscritos interessados. A equipe técnica da Diretoria de Ensino, treinada pela CENP em visitas ao CEES de Marília, tinha como certa a implantação do CEES-PP.

No entanto, quando o processo foi encaminhado para a aprovação do governador e posterior publicação, ocorreu a mudança de governo. Em 1987, assumiu o governo estadual, Orestes Quércia, que não consolidou a implantação do projeto<sup>20</sup>.

Esse fato causou um grande sentimento de frustração em toda a equipe da diretoria, acarretando, por solicitação da dirigente, uma prorrogação da aposentadoria de Lourdes Pereira Delavale Pogetti, para que acompanhasse outra tentativa de criação do CEES-PP.

O próximo passo, antes de se aposentar em 1991, foi o de reiniciar todo o processo. Porém, mesmo depois de aposentada, não deixou de acompanhar o andamento das ações que ocorriam em favor da instalação do CEES-PP. Acabou tornando-se educadora educacional no CEES-PP, de 1997 até a extinção do cargo em 2000. Sua função era de orientação pessoal ao aluno e de intermediação das dificuldades dele com os professores.

O novo projeto de implantação do Centro Estadual de Educação Supletiva no município de Presidente Prudente começou a ser concretizado somente em 1995, através da Lei Municipal nº 4.262/95, que autorizou o Poder Executivo Municipal a celebrar convênio com a Secretaria do Estado de Educação para adequação e manutenção do CEES-PP.

O despacho do governador Mário Covas autorizando a celebração do convênio foi publicado no Diário Oficial em 20 de agosto de 1996, após a Secretaria do Estado de Educação ter submetido à aprovação do Conselho Estadual de Educação o Regimento Escolar e o Plano de Curso. Contudo, a concretização da medida ocorreu somente no início de 1997.

---

<sup>20</sup> Como não foi possível localizar o primeiro processo de implantação do CEES-PP, bem como nenhuma autoridade que pudesse esclarecer os motivos para a sua não implantação na época, supõe-se que esse projeto não era prioridade do novo governo estadual. No Brasil, a descontinuidade administrativa é uma característica dos governos estaduais e municipais.



O convênio, com duração de cinco anos, estabeleceu as condições gerais para a participação conjunta do Estado e do Município na implantação e funcionamento do Centro Estadual de Educação Supletiva no município de Presidente Prudente.

Ficava a Secretaria de Estado da Educação obrigada a:

1. destinar dependências de próprio estadual para funcionamento do CEES, localizado na rua Claudionor Sandoval, nº 875, Jardim Paulista;
2. dotar o Centro Estadual de Educação Supletiva de especialistas de educação, pessoal docente;
3. ceder ao CEES, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas / Serviço de Ensino Supletivo, um conjunto de material didático – pedagógico (Unidades de Estudos);
4. prestar cooperação técnica através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas / Serviço de Ensino Supletivo;
5. acompanhar e supervisionar, através de órgão competentes, o funcionamento geral do CEES. (TERMO DE CONVÊNIO/1996)

Ao município couberam as seguintes obrigações:

1. fazer as adaptações necessárias nas dependências cedidas, adequando-as para o funcionamento do CEES, em consonância com o plano de trabalho aprovado pela Secretaria;
2. garantir a manutenção e conservação das dependências, das instalações e dos equipamentos, durante vigência do contrato;
3. suprir o CEES com pessoal de apoio, merendeira, serventes, vigias, escriturários, responsável pela biblioteca e outros elementos que se fizerem necessários;
4. suprir o CEES com pessoal técnico necessário e não previsto no Quadro da Secretaria de Estado da Educação;
5. suprir o CEES com equipamentos, material permanente e material de consumo necessários ao funcionamento;
6. reproduzir<sup>21</sup> o material didático – pedagógico básico (Unidades de Estudo) cedida pela CENP, através do Serviço de Ensino Supletivo. (TERMO DE CONVÊNIO/1996)

O longo período transcorrido para celebração do convênio deveu-se à excessiva burocracia nos trâmites do processo. Como vimos, a lista de obrigações, de ambas as partes, necessitava ser cercada de garantias. Elas exigiam, portanto, certidões negativas de débito da prefeitura, comprovação de dotação orçamentária, vistoria sanitária, “habite-se”,

---

<sup>21</sup> Em virtude do material utilizado nos CEESs do Estado de São Paulo ser padronizado, cabia aos gestores locais, quando necessário, apenas reproduzir o material para suprir a demanda de alunos. A orientação esclarece a concepção que fundamentava CEES, enfatizando o modelo tecnicista que vigorava desde a década de 70, sem a participação do aluno no processo de ensino.

laudo dos bombeiros, além de inúmeros pareceres e solicitações das assessorias jurídicas dos órgãos envolvidos no processo.

Entretanto, para o nosso objetivo de pesquisa, os aspectos mais relevantes são as justificativas e os objetivos contidos no bojo dos documentos, discutidos e definidos ao longo do processo de criação e funcionamento do CEES-PP.

Os textos revelam que a iniciativa parece ter partido do Município, já que a primeira data que se identifica na documentação é a da Lei Municipal nº 4.262 de 29 de novembro de 1995, autorizando o convênio. Logo em seguida, consta um ofício da Secretaria Municipal de Educação, de 18 de dezembro de 1995, dirigido à Secretaria Estadual da Educação, informando acerca do montante a ser aplicado no primeiro ano de convênio (oitenta e sete mil reais). Nos inúmeros outros documentos apresentados pela Prefeitura, ao longo de todo o processo, não é encontrado qualquer tipo de justificativa para a criação do CEES-PP.

As primeiras justificativas podem ser encontradas no ofício datado de 11 de janeiro de 1996, da dirigente de ensino, na época Helena Carolina Marrey Nauhardl, dirigido à secretária estadual de educação, Tereza Roserley Neubauer da Silva, encaminhando o pedido de criação do Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente.

A solicitação levou em consideração a necessidade de proporcionar escolarização a uma “clientela” de mais de 1.500 (um mil e quinhentos) trabalhadores que se encontravam impossibilitados de concluir o ensino fundamental e médio por exercitar horários de trabalho incompatíveis com as escolas regulares, argumentando que

[...] a criação e instalação deste Centro, viabilizaria o processo de reestruturação da rede nesta Delegacia de Ensino, haja visto que poderíamos atender melhor a demanda de vagas para alunos trabalhadores, que matricula nos cursos regulares mas abandona a Escola nos primeiros meses do ano.(OFÍCIO nº 009/96-DE/PP)

Em seguida, atendendo aos procedimentos exigidos, foram elaborados, pela equipe técnica da DE - Presidente Prudente: o Projeto de Instalação do CEES-PP, o Regimento Escolar do CEES-PP e os Planos de Cursos dos níveis de 1º e 2º Graus, enviados ao Conselho Estadual de Educação para parecer e aprovação.

A justificativa para a instalação do CEES-PP apresentou uma sinopse socioeconômica do município, enaltecendo a situação econômica, dados demográficos e populacionais. Afirmou, diante do quadro exposto, que Presidente Prudente era um município de crescimento econômico-populacional altamente significativo.

A demanda escolar da Delegacia de Ensino de Presidente Prudente que, em 1996, data da elaboração do projeto, atendia 42.000 alunos na escola regular, funcionou como fator de convencimento da justeza da medida. Em relação à Educação Supletiva, o atendimento atingia cerca de 4.000 alunos, porém sua demanda chegava a 7.000 alunos.

Além disso, o Censo/IBGE/1980 apontava, para a área de jurisdição da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, índices de analfabetismo em torno de 23% nas idades de 05 a 60 anos e de mais de 50% nas idades mais avançadas. Se a proposta foi de 1996, a referência ao censo demográfico de 1980 aparece mais como um argumento retórico.

A proposta de instalação do CEES-PP é fundamentada na preocupação e no interesse da Administração Pública em dar cumprimento ao que está contido nos dispositivos legais vigentes na época: a Lei Federal nº 5.692/71 e o Parecer nº 699/72 do Conselho Federal de Educação, que regulamentava o Ensino Supletivo.

Outra razão para a criação do CEES-PP foi a comprovação da prática paulista em outros CEESs existentes que demonstraram, segundo o documento, que

[...] o CEES operacionaliza o Ensino Supletivo, atendendo a uma “numerosa clientela” com organização administrativo-didática muito competente e racional, com “baixo custo” operacional, “alto padrão de rendimento” e com metodologia diferenciada como o caso requer.

A organização de um CEES é mais adequada à preparação do jovem e adulto trabalhador, instrumentando-os com maior eficiência para as exigências do mercado de trabalho regional que tem requerido de seus candidatos, pelo menos, a instrução de 1º Grau, numa demonstração de que as relações de trabalho, sempre em progressiva complexidade, dependem de conhecimentos teóricos e práticos cada vez mais amplos por parte do trabalhador. (PROJETO DE INSTALAÇÃO DO CEES-PP, 1996, p. 6, grifo nosso)

A implantação do CEES-PP tinha como objetivos:

1. Suprir a escolarização regular de 1º e 2º Graus de adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria, através de Cursos de Suplência – Educação Geral e Qualificação Profissional;
2. Oferecer oportunidade de continuidade de estudos;
3. Proporcionar estudos de aperfeiçoamento e/ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular ou estudos equivalentes, no todo ou em partes;
4. Informar e orientar a clientela sobre oportunidades educacionais e profissionais da comunidade. (PROJETO DE INSTALAÇÃO DO CEES-PP, 1996, p. 6)

As metas demonstram-se ambiciosas, porque se propõem a atender inicialmente 1.000 alunos, oferecendo cursos de suplência em nível de ensino fundamental,

através de Suplência I (1ª a 4ª séries) para 100 alunos e Suplência II (5ª a 8ª séries) para 500 alunos; cursos de ensino médio, na modalidade de suplência, para 400 alunos; cursos de qualificação profissional, previstos para 1998 e de suprimento para 1996.

Em oposição, previa-se um número reduzido de recursos humanos para atingi-las: 26 (vinte e seis) professores que abrangeriam todas as áreas, um diretor, um vice diretor, um coordenador pedagógico, um orientador educacional, dois encarregados do setor de multimeios (biblioteca e vídeo) e 13 (treze) profissionais apoio administrativo (entre secretário e merendeiras). A exiguidade fica patente, quando o número é comparado ao de escola regular que atende a mesma quantidade de educandos. Porém, não esconde outro propósito: “gastar pouco”, evidente, na justificativa do projeto de criação do CEES, citado acima, quando são utilizadas as expressões: “numerosa clientela”, “baixo custo”, “alto padrão de rendimento”.

A inclusão, no projeto de instalação do CEES-PP, de cursos de qualificação profissional e de suprimento tem, em si, uma forte intenção de permanência dos CEESs nos sistemas de ensino, principalmente se levarmos em conta o documento federal, escrito por Mafra (1979/80), “Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos”<sup>22</sup>, que oferecia orientações técnicas e justificativas para a sua criação

Teoricamente, quando o ensino regular efetivamente atender a todos os brasileiros que completarem 7 anos e no dia em que todos concluírem a escolarização de 1º e 2º graus pela via regular, a função Suplência do ensino supletivo desaparecerá. O mesmo acontecerá, teoricamente, com as funções de qualificação e aprendizagem. É só acontecer a profissionalização efetiva no 1º e 2º graus, pelo ensino regular. Restará ao supletivo a sua grande e mais importante função: o suprimento, que forçosamente estará circunscrito ao contexto de educação permanente, exclusivamente pela via não-formal de ensino. É a constante atualização, o aperfeiçoamento, tanto no campo da educação, como, e principalmente, no campo da cultura. O supletivo voltar-se-á para as ciências e as artes, provocando indissociabilidade do binômio educação e cultura como forma de o homem aprender, auto-realizar-se, participar a ascendência desenvolvimentista do país e melhor exercer conscientemente a cidadania (MAFRA, 1979/80, p. 15).

Os Centros de Estudos Supletivos eram orientados, pelo documento, a incluir a função Suprimento, para torná-los espaços de educação permanente e de difusão cultural, seja por meios convencionais, seja pela utilização de tecnologias que permitissem a utilização de multimeios diretos ou indiretos.

---

<sup>22</sup> Documento de responsabilidade do MEC/SEPS, utilizado em cursos de capacitação aos interessados em implantar um Centro de Estudos Supletivos.

O documento orientava, ainda, para não adjetivar a expressão Centro de Estudos Supletivos acrescentando a palavra profissionalizante, pois “todo CES poderá ser ou não profissionalizante” (MAFRA, 1979/80, p. 15). O especialista considera que o que poderia ser oferecido nos CES não deveria ser condicionado à denominação, pois

[...] um CES pode voltar-se para o desenvolvimento comunitário, pode conveniar com entidades públicas e privadas para o encaminhamento dos seus alunos, pode propiciar atividades ligadas ao artesanato, à preservação do folclore ou ao desenvolvimento das artes plásticas, à habilitação de profissionais a nível de 2º grau ou à profissionalização sem grau ou nível de escolaridade. Todos, através de ESTUDOS SUPLETIVOS, poderão ser clientes do CES, até os alunos do ensino regular. (MAFRA, 1979/80, p. 15, grifo do autor)

A concepção federal propunha que os alunos atendidos nos Centro de Estudos Supletivos, necessariamente, precisavam ter adquiridas habilidades de leitura e escrita, já que essas unidades não atenderiam os analfabetos, nem o curso de Suplência I (ciclo I).

No Estado de São Paulo, pretendeu-se uma concepção diferente. Os Centros Estaduais de Educação Supletiva eram orientados a atender aos não alfabetizados, os semialfabetizados e a Suplência I. A modalidade de suplência do sistema estadual abrangeria todo o ensino básico, da alfabetização ao ensino médio.

Ainda que constasse, como metas, no projeto de criação do CEES-PP o atendimento de Suplência I (ciclo I), cursos de qualificação profissional e de suprimento, a ação compatível, na verdade, nunca ocorreu. O CEES-PP, incorporando as orientações do MEC, atendeu e atende somente os alunos que pretendem a função suplência do ensino fundamental (ciclo II) e ensino médio.

Em março de 1997, iniciava-se o primeiro ano letivo do Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP. O objetivo, conforme Plano de Curso, era responder à demanda de jovens e adultos de Presidente Prudente e de toda a região que, por motivo de evasão, repetência ou exclusão, tinham ficado impossibilitados de concluir o Ensino Fundamental ou Ensino Médio em idade/série escolar correlatos.

O Plano esclarecia que a finalidade da escola era oferecer prosseguimento de estudos e igualdade de oportunidades para segmentos sociais diversificados, possibilitando a jovens e adultos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e cultural, na direção da abertura de canais de participação.

### 3.3 Organização e funcionamento do CEES-PP, atual CEEJA-PP

O que caracteriza e diferencia o Centro de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP, atual CEEJA-PP, é a forma de atendimento do público-alvo: a matrícula por disciplina, o ensino individualizado e a presença do aluno trabalhador flexível. Em outras palavras, o aluno é atendido no horário que melhor lhe convém, não sendo obrigatória sua presença diária.

O material didático utilizado no CEEJA-PP é o Telecurso 2000, produzido pela Fundação Roberto Marinho e Sistema FIESP, que apresenta os conteúdos de cada disciplina da Base Nacional Comum, organizados sob a forma de programas de vídeo e também material pedagógico impresso. Além dos CEEJAs, o material é utilizado em classes (telessalas) de escolas e em postos da comunidade, vinculados a uma Diretoria de Ensino.

É importante salientar que a qualidade ou pertinência do Telecurso 2000 não representa o foco desta análise. No entanto, parece ser pertinente, quando se discute sobre Educação de Jovens e Adultos, entendermos até que ponto é possível respeitar as especificidades dos educandos a que se destina o CEEJA-PP e sob quais princípios foram concebidos os programas que desenvolvem a modalidade.

O desenvolvimento tecnológico dos últimos anos tem produzido novos recursos que, inegavelmente, vêm contribuindo com a vida cotidiana das pessoas, com destaque para as possibilidades educativas que tais recursos oferecem. Esforços no sentido de empregar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação são observados quando aplicadas, em especial, com referência à Educação a Distância (EaD).

No Brasil, a aplicação da EaD justifica-se, tendo em vista que oferece a possibilidade de acesso à educação a um número cada vez maior de pessoas que não puderam frequentar a escola tradicionalmente concebida. Entretanto, tem suscitado também algumas críticas, por responsabilizar pelo sucesso e pelo fracasso escolar uma grande parte da população que não teve acesso à educação básica, ou por não considerar as especificidades da população adulta desescolarizada.

Para refletirmos sobre as implicações da EaD e sua influência em outras alternativas oferecidas à EJA, faz-se necessário contextualizar a metodologia utilizada no CEEJA-PP através do conceito de EaD apresentado no artigo 1º do Decreto nº. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, quando se refere “à possibilidade de autoaprendizagem”, presente nessa

forma de ensino, “com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

A metodologia usada no CEESs, atuais CEEJAs, é importada das telessalas que, por sua vez, são caracterizadas como ensino a distância, como define Lobo Neto (1991, p.73, grifo do autor):

[...] a expressão ‘a distância’ deve ser entendida em relação à interação entre a ‘fonte do estímulo educativo’ e o ‘destinatário do estímulo educativo’. Nesse sentido, a Educação a Distância difere da Educação presencial. Nesta, a ‘fonte do estímulo educativo’ é o professor presente aos alunos, naquela, é o professor que, embora ausente, se faz presente através de um canal de comunicação. Ainda quando um orientador da aprendizagem está presente, não se perde a característica ‘a distância’, porque esta pessoa não é a ‘fonte do estímulo educativo’, e sim, facilitadora da recepção e processamento do estímulo pelo ‘destinatário’.

O estímulo desejado na EaD deve ser enfatizado por um processo de educação mais autônomo e flexível e de maior acessibilidade aos estudantes, características da aprendizagem aberta (BELLONI, 2002b). Para a autora, essa modalidade propõe estratégias mais flexíveis, grande autonomia do aprendente e se inspira principalmente nas teorias cognitivas e no construtivismo. É nessa concepção que a implantação do CEES-PP foi concebida.

No caso da adoção do material didático do Telecurso 2000, uma investigação crítica e reflexiva se faz necessária com o intuito de verificar se esse recurso contempla a “nova” visão de ensino, que ultrapassa o ensinar para o aprender, para desenvolver, em especial, o “aprender a aprender”, buscando a produção do conhecimento do aluno.

Realizar semelhante avaliação demandaria outro estudo, portanto, ficaremos com a concepção dos idealizadores do Telecurso 2000. Para eles, as teleaulas “assumem o papel de apresentar, contextualizar e fortalecer a compreensão dos diferentes conceitos trabalhados, trazendo à concretude questões abstratas”. Já os livros dão suporte ao trabalho pedagógico, visto que: “ampliam e sistematizam os conteúdos; relacionam conceitos com as informações do cotidiano; contextualizam a cultura local e a pluralidade cultural; propõem

exercícios para aplicação de conhecimentos, experimentação e avaliação” (TC2000, FRM, 1994, p.13)

A justificativa para a utilização do material didático Telecurso 2000, no que se refere à EJA, é a de suprir um conhecimento que o educando não adquiriu por não ter frequentado a escola. Busca-se preparar os alunos para os exames de suplência realizados pelas Secretarias de Educação dos Estados ou outras instituições autorizadas e, no caso dos CEESs, preparar para os exames de validação de cada disciplina, objetivando ao final emitir um certificado de conclusão. Uma questão que se levanta, para futuras pesquisas, é se essa prática pedagógica oferecida é adequada aos jovens e adultos, se atende as suas necessidades e especificidades e, principalmente, se oferece os estímulos da aprendizagem aberta.

Cabe, aqui, um esclarecimento quanto à explanação acima. As mudanças determinadas pela Resolução SE nº 3/2010, com adoção de materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados pela Secretaria de Estado de Educação, são ainda aguardadas por todos os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. No caso da pesquisa empírica deste estudo, as questões foram direcionadas ao material utilizado em 2009 e início de 2010, o Telecurso 2000.

Como já dissemos, a partir de 2009, o Decreto Estadual nº 55.047 alterou a denominação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Assim, o Regimento Escolar, aprovado em fevereiro de 2010, passou a utilizar a nova denominação.

Seu capítulo III trata da organização e funcionamento do CEEJA-PP, quando esclarece que

**5º** - O CEEJA/PP está organizado para atender às necessidades sócio-educacionais e de aprendizagem de jovens e adultos que não concluíram seus estudos em idade própria, através de metodologia diferenciada, a saber:

- I- Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental – ciclo II e Médio, através da eliminação de Áreas de Conhecimento e ou disciplinas;
- II- Atendimento individualizado, com orientações de aprendizagem e realização de avaliações;
- III- Poderá ocorrer atendimento em grupo para atividades curriculares ou extracurriculares, caso necessário;
- IV- Conteúdo organizado em unidades de estudos às quais correspondem avaliações a serem realizadas;
- V- Atendimento em qualquer momento do dia, obedecendo ao horário de funcionamento da Unidade Escolar;



- VI- Respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno diretamente relacionado ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, psicológico e motor, assim como a sua disponibilidade de tempo para estudo e frequência ao CEEJA/PP e,;
- VII- A eliminação de cada Área de Conhecimento e ou disciplina dependerá do ritmo de aprendizagem do aluno, dos conhecimentos acumulados, assiduidade, tempo dedicado aos estudos e outros.
- 6º- O CEEJA/PP funciona de segunda a sexta-feira, nos períodos manhã, tarde e noite.

Chama nossa atenção, em um regimento atual, a incorporação do conceito “eliminar” impregnado de concepções explicitadas nas variáveis a ele relacionadas, por exemplo: abolir, amputar, anular, apagar, banir, cancelar, concluir, desfazer, dissipar, dissolver, excluir, extinguir, suprimir, entre outras.

A naturalidade em utilizar a palavra “eliminar” não ocorre apenas nos documentos normativos, mas, também, na fala dos professores e alunos do CEEJA-PP.

Para um espaço que se pretende formativo, seria fundamental transpor tal concepção por meio de uma reflexão dos atores sociais deste espaço. Uma transformação que desnaturalizasse “eliminar” pelo seu antônimo “abranger”, nas suas variáveis: abarcar, abraçar, alcançar, atingir, compreender, conter, englobar, envolver, estender-se, incluir, incorporar, entre outras.

A cristalização de determinados termos, utilizados no cotidiano da escola CEEJA-PP, tem sua origem na concepção de uma política educacional baseada no tecnicismo disseminado, principalmente, pelo regime de exceção, das décadas de 60 e 70, e pela influência externa. O CEEJA foi concebido por uma metodologia comportamental (individual) que associada à interferência da abordagem tradicional (conteudismo) tornou-se uma barreira de difícil transposição na relação ensino-aprendizagem. A opção política adotada, na época, substituiu a inspiração freiriana de consciência, de participação, de transformação, pelo peso da escolarização sobrecaído nas costas do que é agora o indivíduo.

Também fica sob responsabilidade individual a frequência, que é livre. Porém, a presença do aluno é registrada para fins de acompanhamento do desempenho escolar. Tanto a frequência quanto as atividades desenvolvidas pelo aluno na escola são registradas em um documento, conhecido como “passaporte”, que o aluno retira ao chegar à escola e entrega na saída. Todas as atividades desenvolvidas naquele dia são registradas nesse documento, por exemplo: orientação, avaliação, vídeoaula etc.

A sistemática de atendimento individualizado, para orientações e avaliações de aprendizagem, permite ao aluno uma flexibilidade quanto aos dias e horários de frequência ao CEEJA-PP. No entanto, a falta de contato do aluno com a escola por mais de 30 (trinta) dias ininterruptos implica, também, o arquivamento de sua matrícula, que apenas poderá ser reativada no início do semestre posterior ao seu arquivamento.

Para acompanhar os alunos, as equipes de professores de cada área são distribuídas ao longo de todo o dia, de forma que, em todos os períodos, existam professores suficientes para prestar esclarecimentos, sem que seja necessário marcar hora.

A unidade funciona das 8h às 11h e das 14h às 22h, com exceção das sextas-feiras, quando o atendimento ocorre das 14h às 18h. Em qualquer momento, desses períodos, o aluno que deseje realizar orientações, avaliações ou vídeoaulas sempre será atendido.

A matrícula é realizada por disciplinas e o aluno só pode cursar uma por vez. A primeira disciplina é determinada pela escola no momento da matrícula, controlando, dessa forma, o fluxo de alunos em cada disciplina. Cada dia da semana é direcionado a uma única disciplina com o objetivo de não haver sobrecarga.

Após a matrícula, no primeiro dia de presença, o aluno é encaminhado para uma primeira orientação junto ao professor orientador da disciplina, que, nesse momento, tem a função de lhe informar o modo de funcionamento da escola e a forma como ocorrerá o processo de aprendizagem e de avaliação.

O ensino no CEEJA-PP é realizado através de Unidades de Estudo – U.E., nas quais se inserem os textos a serem estudados, com exercícios de autoavaliação planejados para facilitar a aprendizagem do aluno. Este assume a responsabilidade de estudar sozinho (autoinstrução) ou em grupo, com ou sem orientação do professor. Ao professor é atribuída a função de orientar a aprendizagem, auxiliando os alunos na resolução de seus problemas e na avaliação de seu desempenho. Podem também ocorrer outras técnicas pedagógicas para a instrução do educando, como estudo dirigido, orientação em grupo, TV/vídeo, filmes, etc.

O conteúdo do processo educativo, transmitido pela programação do Telecurso 2000, é veiculado ao aluno por meio de livros e de fitas de vídeo. Ao estudante, cabe ler os textos do livro, responder às questões contidas no livro, assistir às fitas e, em caso de dúvidas, o orientador de aprendizagem poderá ajudá-lo. Os recursos utilizados dependem do aluno, que poderá utilizar um ou mais, até se sentir preparado para realizar a avaliação daquela U.E.

Nesse contexto, a avaliação ocorre passo a passo: a cada unidade estudada, uma avaliação. A aprovação é condição para o prosseguimento de estudos na unidade seguinte. Em caso de reprovação, o aluno é submetido ao estudo da mesma unidade até obter aprovação. É considerado aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco) numa escala de notas de 0 (zero) a 10 (dez), graduada de 5 (cinco) em 5 (cinco) décimos.

### **3.4 Atendimento no CEEJA-PP**

O CEEJA-PP abrange seis núcleos para atender o aluno: núcleo de direção; núcleo técnico-pedagógico; núcleo administrativo; núcleo operacional; corpo docente; corpo discente.

O núcleo de direção da escola constitui o centro executivo e de planejamento, organização, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. Integram-no o diretor e o vice-diretor da escola, cujas atribuições são coincidentes com as dos gestores das escolas regulares, cabendo-lhes gerir, supervisionar, planejar, avaliar e controlar todos os trabalhos gerais e pedagógicos.

O núcleo técnico-pedagógico é composto pelos setores de coordenação, direção e professor orientador de aprendizagem, os quais têm a função de proporcionar apoio técnico aos docentes e discentes, relativo a:

- I- Elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica;
- II- Coordenação pedagógica;
- III- Treinamento de docentes para atuar no CEEJA/PP;
- IV- Avaliação das causas da dificuldade de aprendizagem, propondo técnicas de estudo que criem condições para superá-las.
- V- Apoio específico e diferenciado a alunos portadores de necessidades especiais;
- VI- Ampliação dos recursos de aprendizagem;
- VII- Reprodução de material didático-pedagógico, e outros. (REGIMENTO ESCOLAR, ARTIGO 5, 2010)

Mais uma vez, encontramos palavras incorporadas ao Regimento Escolar, que foram historicamente constituídas em outro movimento educativo: aquele da época da sua implantação, quando a escola começava pronta e tudo era previamente definido.

Nesse momento, o tecnicismo estava em alta e promovia a organização produtiva (linha de montagem) por meio de métodos e meios tecnológicos que foram

incorporados à metodologia e organização dos Centros de Educação Supletivos. Por isso, não é de se estranhar que apareça, ainda hoje, o conceito “treinamento” de docentes, em lugar de “capacitação” e/ou “formação” de docentes.

Soares (2010, informação verbal<sup>23</sup>) alerta-nos para esse caminho da desprofissionalização, quando avalia a formação docente na área da EJA, porque, hoje, ela representa um grande desafio a ser enfrentado, como o de ampliar o atendimento de docentes, para atuar em EJA em instituições de ensino superior, visando a elevar o patamar da qualidade do profissional. Fortalecendo a qualidade de formação do professor de EJA, eleva-se o reconhecimento de seu trabalho e retira-se a característica amadora desse profissional. Anulando-se o amadorismo profissional, impossibilita-se a prática aligeirada, aquela que pode ser feita por qualquer um, de qualquer jeito e pagando qualquer coisa.

Portanto, “treinamento” é mais uma palavra que deve ser desnaturalizada do ambiente escolar, assim como a expressão “reprodução de material didático”, principalmente, quando relacionadas ao setor técnico-pedagógico.

O núcleo administrativo tem a função de dar apoio ao processo educacional, auxiliando a direção. Constituem-no o secretário de escola e os agentes de organização escolar.

O primeiro contato com o aluno, momento fundamental para estabelecer a mediação entre ele e a escola, para promover sondagens de seus interesses, para lhe apresentar possibilidades para cursar o CEEJA-PP, ocorre na secretaria. Cabe a seus profissionais orientar o candidato sobre o funcionamento do CEEJA-PP, efetuar sua matrícula no sistema de cadastro de alunos e manter os registros comprobatórios da respectiva escolaridade, assegurando sua legalidade e autenticidade.

Além disso, após a matrícula, a secretaria é o setor responsável por encaminhar e controlar o fluxo dos alunos aos outros setores de atendimento e acompanhar todos os demais registros pertinentes ao seu cadastro: avaliação, frequência e conclusão.

O núcleo operacional tem a função de apoiar o conjunto de ações complementares de natureza administrativa e curricular. Integram-no o inspetor de alunos, o agente de serviços Escolares e a merendeira.

O corpo docente, composto de 22 professores, exerce suas funções incumbindo-se de:

---

<sup>23</sup> Contribuição do Prof. Dr. Leôncio Soares no exame de qualificação deste trabalho, realizado em 22 de junho de 2010, na FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente.

- I- Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- II- Elaborar e cumprir plano de trabalho;
- III- Favorecer e zelar pela aprendizagem dos alunos, através de orientações e avaliações de aprendizagem;
- IV- Estabelecer estratégias, assim como elaborar material de apoio para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem;
- V- Atualizar e elaborar, constantemente, material didático e avaliações;
- VI- Cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VII- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade local;
- VIII- Cumprir e participar do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e Hora de Trabalho Pedagógico Livre dentro da Unidade escolar e ou fora quando convocado pelos órgãos superiores;
- IX- Ter responsabilidade, iniciativa e criatividade;
- X- Ser pontual, assíduo, organizado e ativo;
- XI- Manter bom relacionamento com seus pares e prestar bom atendimento aos alunos;
- XII- Realizar o processo de avaliação em consonância com os objetivos da proposta pedagógica do CEEJAPP;
- XIII- Selecionar conteúdos programáticos atuais e relacionados à realidade do aluno do curso de EJA e proposta pedagógica do CEEJAPP;
- XIV- Utilizar estratégias diversificadas de atuação no atendimento individualizado do aluno;
- XV- Avaliar coletivamente as causas que interferem na aprendizagem e frequência do aluno, propondo soluções;
- XVI- Estimular a frequência do aluno através da realização de um trabalho contextualizado e que atenda as necessidades e interesses do aluno do curso de EJA;
- XVII- Mostrar interesse e flexibilidade às mudanças;
- XVIII- Socializar e potencializar sua experiência didático-pedagógica junto aos colegas de trabalho;
- XIX- Reconhecer-se como parte de um grupo, respeitando diferentes formas de pensar e agir, realizando o exercício constante da escuta e da palavra. (REGIMENTO ESCOLAR, ARTIGO 67, 2010)

Ao corpo discente garantir-se-á livre acesso às informações necessárias à sua educação, ao seu desenvolvimento como pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho. Para tanto, a organização da vida escolar tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e a progressão nos estudos, bem como a regularidade da vida escolar do aluno.

A matrícula no CEEJA/PP é efetuada mediante requerimento do próprio aluno ou pelo responsável legal, observados os seguintes critérios:

- I- Idade mínima, prevista em lei, para ingresso na Educação de Jovens e Adultos;
- II- Classificação no ciclo II (5ª a 8ª séries e ou 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio (1ª a 3ª séries);

III- Alunos transferidos de escola regular terão aproveitados os componentes curriculares de séries concluídas em promoção total ou parcial. (REGIMENTO ESCOLAR, ARTIGO 70, 2010)

Nos estudos iniciais do ciclo II do ensino fundamental, é dispensada a apresentação de documento comprobatório de escolaridade anterior, ao passo que, no ensino médio, exige-se certificado de conclusão do ensino fundamental. Na inexistência deste, a escola aplica prova de avaliação de competências.

O CEEJA-PP conta ainda com o setor de multimeios, composto por uma sala para TV/Vídeo (Figura 2) e outra para a retirada dos livros, denominada de biblioteca. Nesse setor, dois professores readaptados têm a função de atender o aluno para fornecimento e controle dos livros didáticos, preparação e apresentação das fitas de vídeos das respectivas U.E.s estudadas pelos alunos.



Figura 2 – Sala de TV/Vídeo

Fonte: Morete (2009)

O CEEJA-PP possui quatro salas para orientação de aprendizagem (Figura 3), divididas por área de conhecimento: uma para atender Língua Portuguesa e Literatura, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna, que integram a área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias; outra, para História e Geografia, da área de Ciências Humanas e suas tecnologias; e mais duas, para Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Física,

Química e Biologia, que englobam a área de Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias.



Figura 3 – Sala de orientações

Fonte: Morete (2009)

Ainda que os professores detenham licenciatura específica para uma determinada disciplina, no CEEJA-PP, eles trabalham com os conteúdos das disciplinas da sua área. Por exemplo: professor habilitado em Língua Inglesa atende também os alunos nos conteúdos de Língua Portuguesa e Arte, do Ensino Fundamental, ciclo II, até a 3ª série do Ensino Médio. As salas são divididas em quatro boxes (cabines), contendo em seu interior uma mesa e duas cadeiras para o professor comunicar-se com um aluno por vez (Figura 4).



Figura 4 – Cabine de atendimento ao aluno Fonte: Morete (2009)

As salas de avaliações (Figura 5) também são divididas por áreas. Após os estudos, o aluno encaminha-se a esse espaço, onde são aplicadas as provas. O CEEJA-PP possui três salas para tal finalidade, uma para cada área de conhecimento.



Figura 5 – Sala de avaliação

Fonte: Morete (2009)



Na escola, não há uma sala própria para a realização de leitura e estudo. Os alunos, que frequentam o CEEJA-PP, utilizam para leitura e estudo dos livros duas mesas grandes no pátio coberto, oito mesas de alvenaria no jardim (Figura 6), bancos de alvenaria no corredor de acesso às salas (Figura 7), além das salas de orientação. O ambiente escolar é agradável e, em geral, muito silencioso, facilitando a concentração do aluno no conteúdo estudado.



Figura 6 – Pátio e jardim interno

Fonte: Morete (2009)



Figura 7 – Corredor de acesso às salas

Fonte: Morete (2009)

Conhecer e avaliar como é organizada e como funciona a instituição escolar faz parte da finalidade deste estudo. Também consideramos importante para a investigação compreender e refletir as representações que os alunos têm sobre ela, uma vez que eles não funcionam apenas como objetos de estudos, mas representam sujeitos agentes de compreensão, que experimentam valores, atitudes e significações sobre a existência e a estrutura do CEEJA-PP.

## Capítulo 4

### **PESQUISA DE CAMPO: PROCEDIMENTOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS.**

O caminho percorrido até aqui teve como objetivo situar o CEEJA-PP no cenário em que surgiu e se desenvolveu, visando a justificar o estudo de um espaço escolar que atende exclusivamente a jovens e adultos com característica organizacional diferente de qualquer outra instituição escolar regular.

A partir daqui, buscar-se-á esclarecer de que forma a instituição CEEJA-PP atende às necessidades de jovens e adultos que ficaram impossibilitados de concluir seus estudos em idade própria e qual a influência dessa função na vida do aluno.

Em primeira instância, este capítulo pretende conhecer os sujeitos que são atendidos no CEEJA-PP. Afinal, quem são esses alunos? De onde vêm? Por que retornaram aos estudos? O que esperam da escola? Que contribuição a escola traz para as suas vidas? Que significado tem o CEEJA-PP para eles?

Neste contexto, a pesquisa empírica e a sua análise partiram da leitura que os educandos e educadores do CEEJA-PP realizaram do processo de educação escolar em que estão inseridos com a finalidade de precisar a visão que os sujeitos têm da vivência escolar e das relações estabelecidas entre eles e a instituição escolar.

#### **4.1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa de campo.**

Adotou-se a abordagem qualitativa como procedimento metodológico para a pesquisa de campo com a aplicação de questionários junto aos alunos do Ensino Fundamental do CEEJA-PP (Apêndice A) e junto aos professores do CEEJA-PP (Apêndice B).

Entre os vários instrumentos usados para a coleta de dados, os questionários representam, provavelmente, um dos instrumentos mais usados na pesquisa. Os dados quantitativos e as informações qualitativas, buscados nos questionários aplicados, procuraram se completar. No primeiro caso, possibilitou descrever a população pesquisada. No segundo, permitiu conhecer o significado que os alunos atribuem ao CEEJA-PP e a sua abrangência.

Conforme André (2008, p.28) “[...] qualidade e quantidade estão muito associadas”. Também para Neves (1996, p. 2) essas visões não se excluem “[...] na verdade, complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para melhor entendimento do fenômeno estudado”.

Em decorrência, optamos pelo questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Foram dispensadas as instruções e as notas explicativas, que normalmente acompanham os questionários, valorizando a presença da pesquisadora que buscou os dados em pequenos grupos de alunos. Ela procurou explicar a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter as informações, para, ao mesmo tempo, despertar o interesse dos alunos em responder o questionário.

Dois pré-testes foram realizados com a aplicação dos questionários, primeiramente com cinco professores e o segundo com um grupo de dez alunos. Após análise das informações obtidas nos pré-testes, detectaram-se algumas falhas em questões importantes para os objetivos da pesquisa. Algumas questões tiveram que ser mais bem explicitadas, outras transformadas em abertas.

Em seguida, foi aplicado o questionário para totalidade dos professores (21), em um mesmo momento, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Seu objetivo foi conhecer a visão do professor sobre a escola e o educando atendido. Os professores conseguem perceber o tipo de formação que é oferecida aos alunos? Qual a imagem que os professores têm dos alunos e da relação dos alunos com a escola? O que pensam da organização e do funcionamento da escola? Que significado os professores atribuem ao CEEJA-PP na sua prática docente?

A aplicação de questionários junto aos alunos do CEEJA-PP objetivou: identificar o perfil dos alunos do ensino fundamental que frequentam o CEEJA-PP; possibilitar a compreensão da abrangência do CEEJA-PP; conhecer os fatores que impulsionaram os alunos a retornar à escola; conhecer as expectativas, as dificuldades, o aproveitamento; conhecer qual contribuição efetiva que o CEEJA-PP proporciona aos alunos do ensino fundamental; conhecer o significado que os alunos atribuem ao CEEJA-PP.

Para definir o grupo de alunos para a pesquisa, bem como a forma mais pertinente para selecioná-lo, buscou-se orientação junto à Profa. Dra. Claudia Maria de Lima do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente. Após explanação sobre a forma de organização, de funcionamento e de atendimento dos alunos do CEEJA-PP, optou-se pela amostra probabilística, em que a escolha se dá de forma aleatória entre os sujeitos pesquisados.

Segundo Lakatos e Marconi (1991), a condução aleatória significa que a seleção se faz de forma que cada membro da população tenha a mesma probabilidade de ser escolhido. Para os autores “esta maneira permite a utilização de tratamento estatístico, que possibilita compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.224).

No caso desta pesquisa, a amostra foi definida por sorteio aleatório dos alunos do ensino fundamental do CEEJA-PP. Para entrar em contato com os alunos sorteados, foi necessário conhecer todos os sujeitos matriculados no ensino fundamental do CEEJA-PP por meio de uma lista fornecida pela secretaria da escola. A lista, datada de 22 de outubro de 2009, enumerava os alunos de 01 a 1007, indicando que esse era o contingente de alunos ativos e frequentes no sistema da escola.

Portanto, para perfazer os 10% dos sujeitos da pesquisa foram sorteados 107 alunos, utilizando para isso os números que constavam na lista da secretaria. Uma segunda lista reserva foi sorteada com mais 107 alunos.

Para entrar em contato com os alunos sorteados e agendar os encontros foi necessário consultar o arquivo de alunos da secretaria da escola, para a obtenção de informações como endereço, telefone e para conhecer a sua situação na escola (frequente, desistente, transferido etc.). Esse processo demandou um substancial tempo, pois, para não atrapalhar o andamento da secretaria, o arquivo foi consultado em horários de pouco movimento no atendimento ao aluno.

As dificuldades e desafios, que se apresentaram durante a pesquisa empírica, ocorreram quando se iniciou a busca dos educandos sorteados, em virtude da desatualização das informações e da falta de controle no sistema de alunos matriculados e frequentes do CEEJA-PP.

A desatualização nos dados dos alunos, que constavam no arquivo de alunos frequentes, foi, portanto, um grande entrave na metodologia pretendida para a realização da pesquisa. Muitos endereços e telefones dos alunos tinham sido alterados ou eram de recados, dificultando as inúmeras tentativas de localizá-los para agendamento dos encontros.

Mesmo assim, entre novembro e dezembro de 2009, nove encontros foram agendados, com média de 10 a 15 alunos sorteados. Porém, o comparecimento foi bem abaixo do esperado, porque em quatro encontros compareceu apenas um aluno. Em outros quatro, três alunos estiveram presentes. Somente em um encontro agendado, cinco alunos se apresentaram para responder ao questionário.

Foi necessário utilizar o período de férias para dar continuidade aos agendamentos e, algumas vezes, a pesquisadora foi até as residências dos alunos em finais de semana para aplicar o questionário.

Em decorrência, embora a aplicação dos questionários junto aos alunos sorteados tivesse sido prevista para ser realizada no último bimestre de 2009, foi necessário ampliá-la até o primeiro bimestre de 2010. Essa prorrogação decorreu das dificuldades para o agendamento dos encontros com os alunos, já que, em virtude dos dados dos alunos sorteados não estarem atualizados no arquivo da escola, contávamos com apenas 44 questionário respondidos, bem abaixo do ideal estabelecido para a pesquisa.

Por fim, a pesquisa abarcou 84 questionários respondidos pelos alunos, correspondendo a um percentual de pouco mais de 12% do número de sujeitos que constavam no arquivo do CEEJA-PP, como alunos ativos e frequentes do total de 642 alunos na data do levantamento: 05 de março de 2010.

Importante registrar que, até esta data, a secretaria do CEEJA-PP não conseguia fazer o controle de alunos frequentes, constando em seus arquivos um número maior de alunos do que o número real de alunos frequentes.

Somente em 19 de abril de 2010, em decorrência da Resolução SE nº 3/2010, que determinou novas normas para alunos considerados frequentes, chegou-se ao número real de alunos, passando a constar nos arquivos do CEEJA-PP um total de 935 alunos matriculados no Ensino Médio e 565 alunos no Ensino Fundamental, exatamente trinta dias após o encerramento das matrículas do primeiro semestre, que se deu em 18 de março de 2010.

A Resolução SE nº 3/2010 orientou no seu artigo 10, nos parágrafos 1º, 2º e 3º, mudanças em relação à matrícula do aluno nos CEEJAs, estabelecendo que a matrícula deve ocorrer, obrigatoriamente, como inicial e ser confirmada a cada semestre letivo. Após a matrícula, o aluno tem um prazo de trinta dias para a sua efetivação. O candidato que não comprovar presença no CEEJA-PP nos trinta dias subsequentes deverá ter registrado o lançamento de NC (Não Comparecimento) no Sistema de Cadastro de Alunos da Secretaria da Educação, e com isso, não se ativa a matrícula.

Esse procedimento tornou possível ao CEEJA-PP, a partir de 2010, contar com arquivo mais atualizado e, dessa forma, não cometer mais o equívoco de constar um número irreal de alunos, bem maior do que o verdadeiro número de alunos frequentes.

Após a aplicação dos questionários, houve a transcrição das respostas, a codificação das informações e a tabulação dos dados.

Os dados obtidos nas questões fechadas referentes ao perfil dos sujeitos foram tabulados com o auxílio da Planilha do Microsoft Office Excel. As demais informações, obtidas por meio de questões abertas, foram analisadas com o uso do procedimento da análise de conteúdo, em que se privilegia a técnica de categorização dos dados que se relacionam.

Segundo Bardin (1979, p. 153), a técnica categorial é a mais antiga das técnicas e a mais utilizada, ela “funciona por desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos”. Ou seja, o texto é desmembrado em unidades, que são as categorias, cada qual reunindo um grupo de elementos com características em comum. O critério adotado para categorização desta pesquisa foi o semântico, através de categorias temáticas.

Para a categorização pretendida, os temas foram se constituindo a partir da concepção de Franco (2008) que definiu “tema” como sendo uma asserção sobre determinado assunto, podendo ser uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo. Segundo a autora, o tema

[...] incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. [...] O Tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propagandas, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças (FRANCO, 2008, p. 42 e 43).

Esclarecidos o caminho percorrido na pesquisa empírica e o processo utilizado para análise dos dados, apresentaremos a seguir as informações obtidas junto aos educandos e educadores do CEEJA-PP.

#### **4.2 – Quem são os professores do CEEJA-PP.**

No CEEJA-PP lecionam vinte e dois professores orientadores de aprendizagem que são efetivos da rede estadual de ensino. Contudo, em decorrência de a pesquisadora pertencer ao quadro dos docentes, os dados apresentados correspondem às informações obtidas a partir de questionários respondidos por 21 professores.

#### 4.2.1 - Normas de credenciamento dos professores para trabalhar no CEEJA-PP

A constituição do corpo docente do CEEJA-PP obedece aos preceitos determinados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e é amparada pela legislação complementar ao Estatuto do Magistério para afastamento de docentes.

A Resolução SE nº 3/2010 determina no seu artigo 12 que, na atribuição de aulas nos CEEJAs, deve-se observar o seguinte:

I - As aulas dos cursos de frequência obrigatória, curso presencial e telessala, de alunos ingressantes e em continuidade, e as aulas das disciplinas dos cursos mantidos pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, serão atribuídas a docentes e candidatos à contratação temporária, devidamente habilitados no processo regular de atribuição de classes/aulas.

II - As orientações e os atendimentos pedagógicos que ocorrerão nos CEEJAs, serão realizados pelo docente de cada disciplina, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, observado o módulo de até 26 (vinte e seis) professores e a participação de, no mínimo, 1(um) professor por componente curricular.

§1º - As aulas dos CEEJAs serão atribuídas, em nível de Diretoria de Ensino, de forma a atender:

1) preferencialmente, ao docente titular de cargo que, após a atribuição das aulas na unidade escolar em que é titular, será afastado nos termos do inciso III do artigo 64 da Lei Complementar 444/85, na disciplina específica do cargo, com vigência a partir do primeiro dia letivo do ano da atribuição e término em 31 de dezembro do mesmo ano;

2) aos ocupantes de função-atividade, inclusive os estáveis, e demais candidatos.

§ 2º - Os docentes titulares de cargo afastados junto aos CEEJAs, ou os servidores contratados temporariamente, deverão cumprir 8 (oito) horas diárias de trabalho e 40 (quarenta) semanais, que serão destinadas ao atendimento individualizado de alunos, à participação em reuniões e à preparação e avaliação dos trabalhos escolares, devendo ser exercidas integralmente nos Centros, nelas incluídas as HTPCs e as HTPLs. (RESOLUÇÃO SE nº 3/2010)

Em decorrência do que determina o artigo 12, § 1º, da Resolução nº 3/2010, transcrito acima, são aguardadas modificações para as próximas atribuições de aula.

Até o ano de 2010, o processo de atribuição de aula no CEEJA-PP iniciava ao final de cada ano, quando era aberto um período de inscrição para os interessados que desejassem trabalhar naquela unidade escolar. Os professores que fizessem parte do quadro docente do CEEJA-PP também deveriam realizar suas inscrições anualmente.

No ato da inscrição, era preenchido um cadastro com dados pessoais e funcionais, além de algumas questões dissertativas sobre a EJA e sobre o CEEJA-PP.



Em seguida eram disponibilizadas duas listas com a classificação dos docentes: uma lista dos titulares de cargo e outra dos candidatos temporários. Somente os nomes que constassem das listas é que poderiam participar da atribuição de aula junto ao CEEJA-PP.

A pontuação para classificação considerava: o tempo de serviço no CEEJA-PP, assiduidade, cursos realizados e entrevista. Cada item recebia pontuação de 0 (zero) a 5 (cinco). Para a classificação, era considerado, também, o perfil do professor desejado pela escola, que não acarretava pontuação, porque dependia apenas da avaliação dos gestores.

No caso dos professores orientadores que pertenciam ao quadro do CEEJA-PP, a recondução era conduzida pelo diretor da instituição, antes da atribuição das aulas. Mesmo assim, os docentes deveriam participar de todo o processo, inclusive estar presente no dia da atribuição realizada na Diretoria de Ensino.

Caso ocorresse desistência de algum professor, era chamado o próximo da lista classificatória para completar o quadro de docentes. Se, porventura, o professor desistente desejasse retornar ao CEEJA-PP deveria aguardar o próximo processo de inscrição em virtude de a vaga ter sido ocupada por outro professor efetivo da rede estadual. Nesse caso, somente era reconduzido, se houvesse alguma desistência.

O professor iniciante deveria passar por um período de adaptação ao CEEJA-PP, durante o qual os colegas de área incumbir-se-iam de mostrar e orientar os procedimentos metodológicos e os registros das atividades desenvolvidas pelos educandos. Era reservado um tempo para a leitura do material instrucional, das avaliações e do regimento escolar, bem como tempo para observação das práticas, postura e conduta dos professores junto aos alunos.

O Regimento do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, aprovado em fevereiro de 2010, na Seção III, que trata das normas de convivência do corpo docente, determina:

**Artigo 28-** A permanência do professor nesta unidade escolar implicará no cumprimento das normas estabelecidas, assim como na integração do mesmo à proposta pedagógica vigente. O não cumprimento destas acarretará na cessação do seu afastamento ou dispensa.

**Artigo 29-** Normas Estabelecidas:

- I- Assiduidade;
- II- Envolvimento com a proposta pedagógica;
- III- Participação nas atividades individuais ou coletivas;
- IV- Participação nos cursos/palestras oferecidos pela Escola/SEE ou outros;
- V- Ter um bom relacionamento com o corpo docente e discente;

- VI- Procurar atender o aluno da melhor forma possível, respeitando sempre o seu potencial e ritmo de aprendizagem e;
- VII- Entregar os documentos solicitados nas datas estabelecidas. (REGIMENTO, 2010)

O professor é mantido sem vínculo com o CEEJA-PP e sua permanência depende do cumprimento das normas estabelecidas pelo regimento e da avaliação dos gestores do CEEJA-PP. Isso só é possível porque o CEEJA-PP, mesmo sendo tratado pela legislação como “unidade escolar”, é considerado projeto especial da Secretaria Estadual de Educação.

Por um lado, essa situação contribui para o bom funcionamento da escola, pois só permanecem no CEEJA-PP professores cujo perfil se ajusta à forma de atendimento e a estrutura organizacional desejada pela legislação e pelos gestores. Por outro lado, ocasiona em alguns professores sentimentos de exclusão nas tomadas de decisões e de falta de autonomia no desenvolvimento de seu trabalho docente, já que tudo se encontra pronto, conforme modelo tecnicista adotado pelo CEEJA-PP.

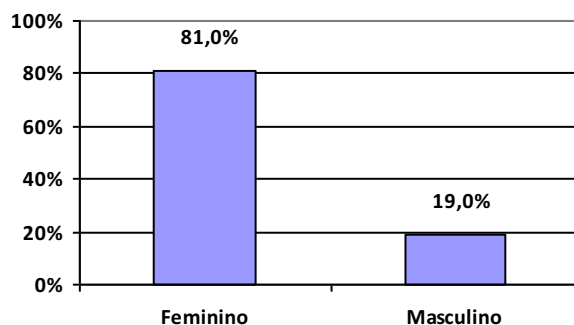
Apresentaremos a seguir os dados relacionados ao perfil, à formação e ao exercício docente dos professores.

#### **4.2.2 – Perfil dos professores do CEEJA-PP**

Informações sobre o perfil dos professores são relevantes para analisar as suas potencialidades e desafios para conduzir o trabalho educativo nessa modalidade de ensino, principalmente, no que se refere ao atendimento de um alunado com especificidades próprias.

O corpo docente que atua no CEEJA-PP é majoritariamente feminino (81,0%) (Figura 8). O percentual convergente com os últimos dados estatísticos brasileiros contidos na Sinopse do Professor da Educação Básica de 2009: 81,5% dos professores da educação básica brasileira eram mulheres (MEC/INEP, 2009).

Figura 8 – Sexo dos professores do CEEJA-PP

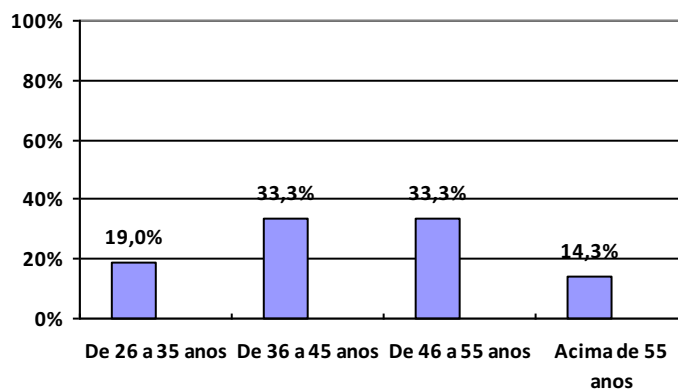


**Fonte: Questionários**

**N = 21**

A média de idade dos professores do CEEJA-PP é de 43,9 anos. São relativamente mais velhos do que a idade média nacional que é de 37,8 anos (Perfil dos Professores Brasileiros, UNESCO, 2004). Do total, 80,9% dos professores tem mais de 36 anos (Figura 9). O percentual de professores do CEEJA-PP com mais de 46 anos, portanto, em idade às vésperas de se aposentar é de 47,6%, mais do que o dobro do percentual nacional que é de 21,9% do total dos professores brasileiros.

Figura 9 – Faixa etária dos professores do CEEJA-PP.

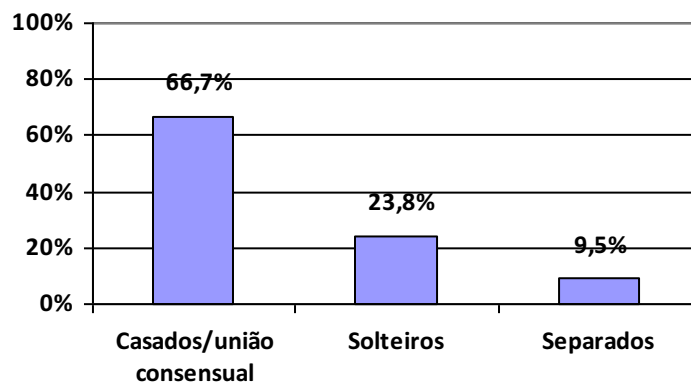


**Fonte: Questionários**

**N = 21**

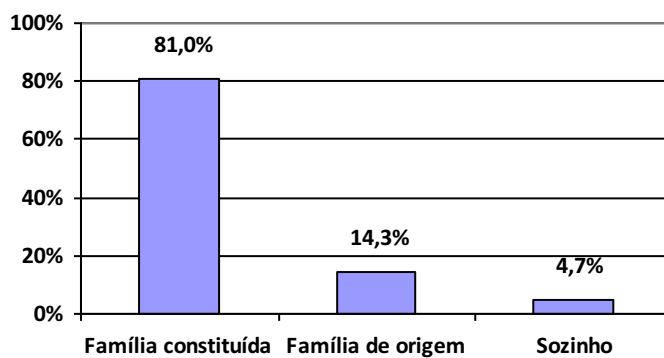
A maioria dos professores do CEEJA-PP é casada/união consensual (66,7%) (Figura 10), com filhos (71,4%) e mora com família constituída<sup>24</sup> (81,0%) (Figura 11).

Figura 10 – Estado civil dos professores do CEEJA-PP.



Fonte: Questionários  
N = 21

Figura 11 – Com quem moram os professores do CEEJA-PP.

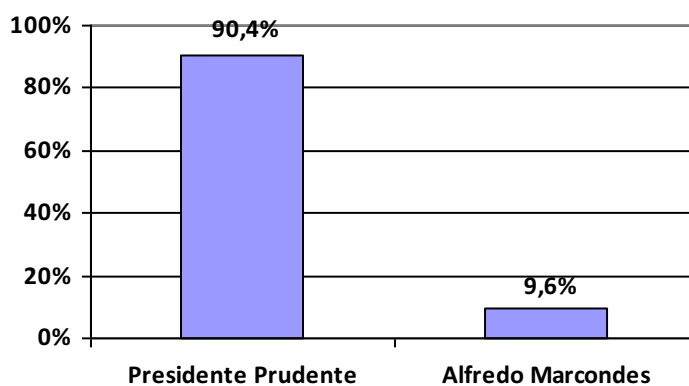


Fonte: Questionários  
N = 21

<sup>24</sup> É constituída por uma unidade familiar autônoma em relação à original. Os professores habitam com o cônjuge ou companheiro, com seus próprios filhos e/ou com os filhos do companheiro.

Em relação ao local de residência, a maioria dos professores, 19 deles (90,4%), reside em Presidente Prudente (Figura 12).

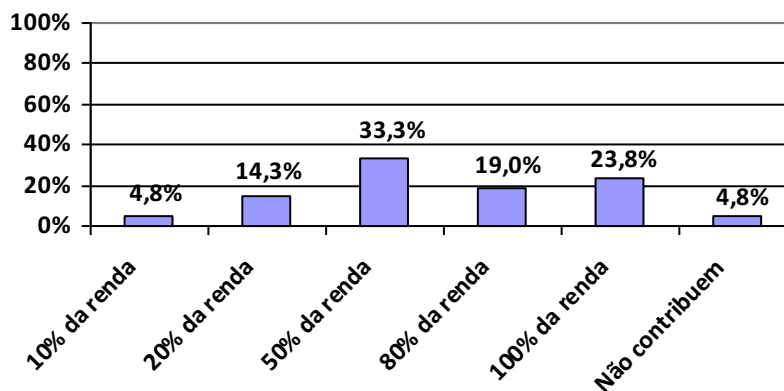
Figura 12 – Local de residência dos professores do CEEJA-PP.



Fonte: Questionários  
N = 21

A Figura 13 demonstra que 42,8% dos professores do CEEJA-PP têm uma participação significativa na renda familiar quando se observa a contribuição de 80% e 100% do salário dos professores na renda familiar. Outros 33,3% dos professores contribuem com percentual situado em torno dos 50%. Esses dados nos permitem aferir a importância dos docentes na composição da renda familiar.

Figura 13 – Participação dos professores do CEEJA-PP na renda familiar.



Fonte: Questionários  
N = 21

Um dado, também coletado, foi sobre o que o professor faz com o seu tempo livre (Apêndice C - Quadro 1). As respostas dadas indicaram que a maior parte do tempo livre dos professores é dedicada à leitura<sup>25</sup> (21,0%), à família (13,0%) e a assistir a filmes (11,0%), atividades que podem ser realizadas em casa, sobrepondo-se a outras atividades como passeios, idas ao cinema e saídas com amigos. Esses dados ratificam a hipótese de que o lazer doméstico é mais frequente em virtude de ser mais fácil de realizar e mais barato. Além disso, no caso dos professores do CEEJA-PP, pode-se considerar, principalmente, a falta de tempo para se dedicar a outras práticas em virtude dos deveres docentes ocuparem grande parte do seu tempo.

As atividades relacionadas pelos professores permitem inferir que, para eles, “tempo livre” representa momentos dedicados ao lazer doméstico, às tarefas domésticas e às atividades relacionadas ao descanso físico e mental. Nenhum professor indicou atividades vinculadas ao uso da internet, à prática esportiva ou à participação em associações.

#### **4.2.3 – Formação e experiência docente dos professores.**

Todos os professores do CEEJA-PP possuem cargo efetivo na rede estadual, porém isso não significa estabilidade e permanência no CEEJA-PP. Como vimos no início deste capítulo, o afastamento do professor da escola sede e a sua entrada no quadro docente não depende apenas de sua vontade, mas, principalmente, dos gestores do CEEJA-PP.

---

<sup>25</sup> Nenhum professor informou qual tipo de leitura a que se dedica.

Em relação à formação acadêmica, todos os professores que lecionam no CEEJA-PP estão habilitados para o trabalho, de acordo com o estipulado pela LDB/96<sup>26</sup>. Os pesquisados declararam que possuem as seguintes licenciaturas:

Tabela 1 – Licenciaturas dos professores do CEEJA-PP

	<b>T<sup>27</sup></b>	<b>T%<sup>28</sup></b>
Matemática	5	23,8
Geografia	4	19,0
Letras	4	19,0
Física	2	9,5
Biologia	2	9,5
Química	1	4,8
Ciências	1	4,8
História	1	4,8
Educação Artística	1	4,8
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Perguntou-se aos professores: *Qual curso de licenciatura você cursou no ensino superior?*

Desses professores, 5 deles declararam, ainda, que possuem complementação pedagógica e 3 pós-graduação em educação (stricto sensu).

O inciso II da Resolução SE nº 3/2010 passa a possibilitar aos CEEJAs aumentar seu quadro docente para, no máximo, 26 professores. Conforme legislação anterior o número de docentes poderia ser de, no máximo, 22 professores. O inciso II, também, determina que as orientações e os atendimentos pedagógicos sejam realizados pelo docente de cada disciplina e que pelo menos conte com um professor por componente curricular.

Apesar de os professores possuírem licenciatura específica em uma determinada disciplina, ainda hoje, eles trabalham todos os componentes curriculares da sua área de conhecimento, abrangendo desde o ciclo II do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Por exemplo: professor habilitado em História responsabiliza-se também por Geografia, Filosofia e Sociologia. Esse procedimento não é compatível com exigências de

<sup>26</sup> BRASIL, Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior.

<sup>27</sup> Total de Respostas

<sup>28</sup> Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de professores.

formação específica para atuar na docência, vigentes nas atuais diretrizes legais sobre a profissão docente, porém aceito por todos os professores que desejam permanecer no CEEJA-PP.

O tempo médio de formação dos professores do CEEJA-PP é de 19,3 anos, conforme constatamos na pesquisa:

Tabela 2 – Tempo de formação dos professores do CEEJA-PP

	<b>T</b>	<b>T%</b>
De 5 a 10 anos	2	9,5
De 11 a 19 anos	11	52,4
De 20 a 29 anos	7	33,3
Mais de 35 anos	1	4,8
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>

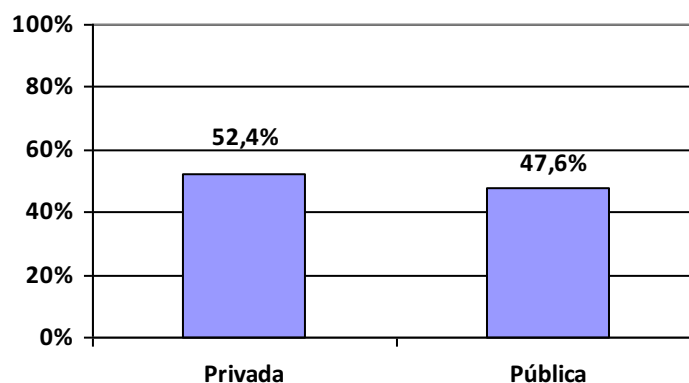
Fonte: Questionários

N = 21

Nota: Perguntou-se aos professores: *Em que ano se formou?*

A Figura 14 traz informações sobre a instituição responsável pela formação dos professores do CEEJA-PP.

Figura 14 – Instituição responsável pela formação dos professores do CEEJA-PP



Fonte: Questionários

N = 21

A instituição privada foi responsável pela formação de pouco mais da metade dos professores do CEEJA-PP, o que corresponde a 52,4%. A pública formou 47,6% dos professores.



Dos vinte e um docentes que participaram da pesquisa, 8 deles (38,0%) cursaram a Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente – FCT/UNESP; 8 professores (38,0%), a Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE de Presidente Prudente; 1 professor (5,0%), a Universidade Estadual de Londrina - UEL; 1 professor (5,0%), a Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz – FEOCRUZ; 1 professor (5,0%), a Faculdade Adamantina Integradas – FAI de Adamantina; 1 professor (5,0%), a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e 1 professor (5,0%) cursou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra – FFCL de Dracena.

Entre os professores pesquisados, o tempo médio de exercício da profissão docente na escola regular é de 10 anos, o que se pode confirmar na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Tempo de exercício docente na escola regular, dos professores do CEEJA-PP.

	<b>T</b>	<b>T%</b>
Menos de 5 anos	4	19,0
De 5 a 10 anos	8	38,1
De 11 a 15 anos	5	23,8
De 16 a 20 anos	3	14,3
Mais de 21 anos	1	4,8
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Perguntou-se aos professores: *Quanto tempo você lecionou na escola regular?*

No que se refere à experiência de trabalho docente com EJA, a pesquisa revelou que: 12 professores (57,2%) nunca tiveram qualquer experiência com educação de jovens e adultos e 9 deles (42,8%) já trabalharam com EJA em escolas estaduais.

Quase a totalidade dos professores, 17 deles (81,0%), nunca havia feito cursos específicos para trabalhar com alunos de EJA. Somente 4 docentes (19,0%) foram capacitados com cursos de curta duração para EJA.

Apesar de apontar que são poucos os cursos de capacitação oferecidos aos professores do CEEJA-PP e que lhes falta tempo para participar dos cursos, em virtude do horário de funcionamento da escola, um número significativo de professores, 13 deles (62,0%), afirmou que acompanhou cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de

Educação do Estado de São Paulo: Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, Astronomia, Libras, Espanhol.

Dos cursos relacionados pelos professores somente o curso de LIBRAS continha conteúdo com especificidade diretamente relacionada aos alunos atendidos pelo CEEJA-PP, no âmbito da deficiência auditiva (DA).

Pode-se constatar a quase inexistência de uma formação específica dos professores do CEEJA-PP para trabalhar com jovens e adultos, ou seja, os docentes não foram preparados para atender às especificidades desses educandos.

No Estado de São Paulo, o perfil do professor da EJA é o mesmo do docente que atua no ensino regular, em virtude de o sistema estadual de ensino adotar para a EJA a política de aproveitar os professores da rede estadual de ensino.

Arroyo (2006a) lamenta esse caminho mais curto, que é utilizado por muitas administrações municipais e estaduais, que seguem a tendência de configurar a EJA como uma modalidade de ensino de 5ª a 8ª série e Ensino Médio. Para o autor, se a educação de jovens e adultos for configurada dessa maneira, não tem sentido discutir a formação de educadores de jovens e adultos, podendo, simplesmente, aproveitar os professores das salas regulares,

[...] dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto, [...] aproveitemos o que aí está e continuemos formando o que já está sendo formado: um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos (ARROYO, 2006a, p.20 e 21, grifo do autor).

Para o autor só teremos um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores se caminharmos no sentido de se reconhecer as especificidades da educação de jovens e adultos. Arroyo (2006a, p.18) completa: “se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos”

Também Soares (2006) aponta entre os desafios para a configuração da EJA a formação do educador de jovens e adultos para além do Curso de Pedagogia, uma formação que tenha as origens nas ações da educação popular e em sintonia com as formulações das conferências internacionais. Para tanto, é necessário avançar no campo conceitual,

[...] tendo como foco o jovem e adulto concreto, como sujeito de direito e não de favores. A articulação de uma política nacional de educação de jovens e adultos em muito contribuirá para a convergência das instituições governamentais nas esferas federal, estadual e municipal, bem como das dos demais segmentos envolvidos com EJA: as universidades, os movimentos sociais, as organizações não-governamentais e as iniciativas dos trabalhadores e dos empresários (SOARES, 2006, p. 286-287).

Em oposição, discute-se a qualidade de educação oferecida a jovens e adultos, pondo em questão as adequações metodológicas, a adequação dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação dos professores.

De acordo com Henriques e Defourny (2006, p. 8), no Brasil,

São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade.

Portanto, a formação dos professores do CEEJA-PP, para trabalhar com os educandos jovens e adultos, não ocorreu propriamente nos cursos de graduação. É na própria prática docente que os professores são formados: no trabalho em equipe, no convívio com os alunos jovens e adultos, e, principalmente, pelo interesse em manter e/ou se manterem numa proposta educacional diferenciada daquela em que atuavam.

Busca-se, nas análises seguintes, entrever se essa formação é suficiente para a construção de um espaço formativo de jovens e adultos. Pretende-se precisar se o interesse dos professores pela proposta escolar do CEEJA-PP estimula-os a assumir uma postura de educadores abertos, participativos e comprometidos com uma educação escolar de qualidade.

#### **4.2.4 – Relação professor/CEEJA-PP.**

Neste momento, visa-se a compreender como o docente se sente no trabalho como professor no CEEJA-PP para esclarecer sua relação com essa unidade docente.

A Tabela 4 evidencia as respostas dadas pelos professores para explicitar os motivos que os levaram a trabalhar no CEEJA-PP:

Tabela 4 – Motivos explicitados pelos professores ao escolherem trabalhar no CEEJA-PP.

	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Pelo projeto diferenciado, é uma escola diferente	7	24,0%
Pela oportunidade de trabalhar com adultos, pelo público.	5	17,0%
Pelo trabalho individualizado	4	14,0%
Pela valorização dos alunos	3	10,0%
Pela disciplina dos alunos	3	10,0%
Porque proporciona novas experiências	2	7,0%
Por gostar da metodologia e do método de trabalho	2	7,0%
Pela valorização dos professores	1	3,0%
Porque me inscrevi e fui aceito	1	3,0%
Porque fui convidada por uma supervisora	1	3,0%
Porque não havia feito concurso	1	3,0%
Porque já tinha experiência de CEES	1	3,0%
Por acreditar em um trabalho coletivo	1	3,0%
Por acreditar em uma educação transformadora	1	3,0%
Por proporcionar melhores condições de trabalho	1	3,0%
Por ser mais próximo da minha casa	1	3,0%
Porque o ambiente é muito bom	1	3,0%
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Perguntou-se aos professores: *Por que você escolheu trabalhar no CEES-PP*<sup>29</sup>?

A análise das respostas da Tabela 4 permite constatar que a maioria dos professores escolheu trabalhar no CEEJA-PP por ser uma escola diferenciada quanto à organização, ao funcionamento e ao atendimento de um público diferente, quer dizer, jovens e adultos que se portam de forma disciplinada e interessada na aprendizagem, como revelam as seguintes respostas dos professores:

*“É uma escola diferente, que proporciona novas experiências” (Professora 3).*<sup>30</sup>

<sup>29</sup> No questionário foi utilizada a denominação “CEES-PP” em decorrência de sua aplicação ter ocorrido antes da legislação que alterou para “CEEJA-PP” – Decreto nº 55.047, 16 de novembro de 2009, que modificou a denominação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

*“Pelo trabalho individualizado que você tem com o aluno” (Professor 16).*

*“Pela disciplina do ambiente. Por preferir trabalhar com adultos, sabendo da necessidade própria de apreender” (Professor 20).*

Também ocorrem respostas de professores que ingressaram no CEEJA-PP sem conhecerem, propriamente, como funcionava a escola:

*“Inscrevi no tempo para a inscrição e apresentei minhas propostas e fui aceito. Creio, apareceu uma oportunidade e abracei-a” (Professor 4).*

*“Porque fui convidada por uma supervisora, mas não tinha a mínima idéia do trabalho que hoje considero tão gratificante” (Professor 5).*

*“Inicialmente, a escolha foi ocasionada pela indisciplina em sala de aula regular. Hoje, trabalho no CEES-PP porque reconheço a importância dos CEESs para Jovens e Adultos” (Professor 9).*

*“Melhores condições de trabalho, mais próximo da minha casa” (Professor 14).*

*“No primeiro momento não conhecia a maneira de trabalhar, depois em contato com os alunos gostei. Pois o trabalho individual com eles faz a diferença” (Professor 15)*

*“Em busca de uma experiência nova” (Professor 18).*

---

<sup>30</sup> O texto em itálico e entre aspas é a transcrição literal das respostas dos alunos. Eventuais erros de concordância, acentuação ou sintaxe nas frases não são de responsabilidade do autor desta pesquisa.

Quando interrogados se gostavam de trabalhar no CEEJA-PP, todos os professores responderam “sim”. As justificativas encontram-se na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Motivos explicitados pelos professores para justificarem porque gostam de trabalhar no CEEJA-PP.

	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Pelo atendimento individual do aluno	9	24,0%
Pelo reconhecimento dos alunos, por ser tratada com carinho pelos alunos	9	24,0%
Pela facilidade em diagnosticar as dificuldades do aluno, possibilitando a inferência do professor no processo ensino-aprendizagem	8	22,0%
Pelo bom relacionamento com o corpo gestor e com os colegas de profissão	5	14,0%
Por encontrar no CEES um ambiente muito bom para trabalhar	3	8,0%
Por gostar do trabalho que desenvolvem e da metodologia utilizada no CEES	2	5,0%
Pelo interesse do aluno em aprender	1	3,0%
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Perguntou-se aos professores: *Você gosta de trabalhar no CEES-PP? Por quê? Justifique sua resposta.*

A satisfação dos professores pelo seu trabalho é atribuída por alguns professores à possibilidade do atendimento individualizado do aluno. Segundo os professores, além do contato individual, o reconhecimento de seu trabalho pelos alunos é outro motivo que os leva a gostar de trabalhar no CEEJA-PP.

O fato de ter seu trabalho valorizado representa o fato gerador da satisfação profissional, porque representa um componente fundamental para suprir um sentimento que, atualmente, existe no campo do exercício da docência: o de carência pelo reconhecimento profissional e a baixa autoestima dos professores. As respostas a seguir revelam esse sentimento:

*“Gosto do trabalho que desenvolvemos, do contato individual com o aluno, do ambiente de trabalho, do retorno que temos do nosso esforço de fazer sempre da melhor maneira possível” (Professor 1).*

*“[...] Aqui temos uma sensação de cumprir nosso dever de educador e recebemos retorno deles” (Professor 2).*

*“É uma escola que permite, digo, proporciona o contato direto com o aluno e, o retorno de seu trabalho é imediato” (Professor 3).*

Para os professores, essa forma de atendimento facilita o diagnóstico das dificuldades do aluno, colaborando com a apropriação de conhecimentos dos educandos, como revelam os seguintes depoimentos:

*“Porque no CEES, você tem contato direto e individual com cada aluno, isto facilita sua aprendizagem, pois você consegue diagnosticar onde estão suas maiores dificuldades” (Professor 6).*

*“[...] o atendimento individual permite atender as necessidades individuais do aluno respeitando o seu ritmo de aprendizagem e diagnosticar mais facilmente a sua bagagem anterior” (Professor 11).*

A maioria dos professores (95,0%) afirmou que há diferença na sua prática docente no CEEJA-PP em relação à escola regular. O único professor que a negou não justificou sua afirmação.

As justificativas dos 20 professores, que apontaram a disparidade entre a prática docente no CEEJA-PP e aquela da escola regular, são apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 6 – Diferenças apontadas pelos professores na prática docente no CEEJA-PP em relação ao ensino regular.

	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Pelo atendimento individualizado	10	30,0%
Por ter oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno	7	18,0%
Pelos interesses e objetivos dos alunos que frequentam a escola e que desejam aprender	6	18,0%
Pela possibilidade de mudar as estratégias de aprendizagem conforme as necessidades dos alunos	3	9,0%
Pelo projeto diferenciado, pela estrutura diferente da escola	3	9,0%
Por não haver problema de indisciplina	3	9,0%
Por sentir-se valorizada	1	3,0%
Porque o conteúdo é mais limitado e adequado à realidade do aluno	1	3,0%
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Perguntou-se aos professores: *Você acha que há diferença da sua prática docente no CEES-PP em relação ao ensino regular? Por quê? Justifique sua resposta.*

A diferença mais citada pelos professores em relação a sua prática docente no CEEJA-PP e aquela do ensino regular está na possibilidade do atendimento individualizado dos alunos. Segundo os professores, essa prática oferece a oportunidade de

acompanhar o desenvolvimento do aluno, possibilitando ao professor mudar suas estratégias pedagógicas conforme as necessidades e dificuldades detectadas.

*“No CEES, trabalho mais tranqüila, posso dar atenção individual ao aluno, rever as estratégias com calma, tratar cada aluno dentro de suas capacidades (Professor 1).”*

*“Você tem a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, como esse aluno iniciou, qual foi o seu desenvolvimento” (Professor 3).*

*“No ensino regular é muito mais difícil trabalhar as dificuldades de cada aluno. Parece que tratamos todos iguais e aqui consigo (tento) mudar minha estratégia a todo o momento” (Professor 14)*

*“Aqui o atendimento é individualizado, portanto é possível atender as necessidades particulares dos alunos” (Professor 21).*

Outra diferença apontada pelos professores refere-se ao alunado atendido - jovens e adultos – os quais demonstram interesses e objetivos diferentes dos alunos da sala de aula regular - crianças e adolescentes -, como se observa nas seguintes falas:

*“No ensino regular lutamos para dar aula, precisamos procurar inúmeras maneiras de conseguir dar aula, chamar a atenção de alunos. Aqui os alunos vêm em busca de recuperar o tempo perdido e há aqueles que não conseguem se adaptar à sala de aula e se encontram aqui. É realmente um projeto diferenciado” (Professor 2)*

*“O aluno do CEES é diferente, com objetivos diferentes, portanto deve ser orientado de uma maneira diferenciada” (Professor 10)*

*“Aqui 70% (aproximado) dos alunos querem aprender e vem com este objetivo, na escola regular atualmente acontece o contrário” (Professor 16).*

*“Porque os alunos do CEES normalmente têm mais interesse em aprender” (Professor 19).*

*“Trabalho com o sentimento de dever cumprido, isto é – eu oriento e o aluno aproveita a explicação e se interessa pelo saber, pois há um real objetivo em vir para o CEES e eu sinto me valorizada e desejosa de passar todo o conhecimento possível” (Professor 20).*

No CEEJA-PP, os professores se vêm como agentes do processo ensino-aprendizagem: *“eu oriento e o aluno aproveita a explicação” (Professor 20).*

Esse modelo básico de ensino, relatado pelo professor, porém, faz parte da rotina pedagógica do CEEJA-PP, calcada na relação com o conhecimento que se reduz a:



professor ensina falando e aluno aprende ouvindo. Fica evidente, portanto, que o fato de o professor sentir-se feliz com sua prática não significa qualidade de ensino-aprendizagem.

Se os professores demonstram reconhecer a diversidade e a singularidade do alunado do CEEJA-PP, deveriam superar a falsa idéia de que o professor apenas transmite conhecimentos que os alunos consomem passivamente.

A relação ensino-aprendizagem no CEEJA-PP deveria se fundamentar “numa perspectiva socioconstrutivista integrada, em que os alunos e professores participam como produtores e não como meros receptores passivos [...] reconhecendo as habilidades cognitivas dos alunos e proporcionando momentos de atuação sobre a construção do próprio conhecimento” (PICONEZ, 2002, p. 122 e 131). Uma proposta coerente e importante no sentido de se fazer cumprir, na educação escolar, a sua função social de

[...] desenvolver competências de comunicação e de representação da realidade de senso crítico e criativo, desenvolvendo a autonomia intelectual dos alunos e identificando, na diversidade cultural e no seu respeito, o verdadeiro sentimento cidadão de solidariedade e de co-participação.

Para tanto, a educação escolar pode intervir na transformação futura de mundo, resignificando-o por meio da reflexão informada sobre valores da ética e do convívio social harmonioso. E os alunos quando bem-informados, podem realizar as suas melhores escolhas (PICONEZ, 2002, p. 131).

O desafio de cumprir a função social da educação escolar deve ser enfrentado, segundo a autora, através da criação de novos caminhos para formar os professores. Caminhos que possibilitem reflexões mais globalizadas sobre as competências básicas de cada conteúdo tratado na educação escolar, em interação com diferentes formas e linguagens do processo de aprendizagem.

Para Piconez (2002), é preciso reconhecer que o desenvolvimento da educação de qualidade deve ser intencionalmente planejado e voltado para os imperativos do mundo atual, tais como: a qualificação para a resolução de problemas, a interação entre as diferentes linguagens, a flexibilidade em relação às mudanças e o desenvolvimento de um perfil de cidadania.

A autora conclui que “conhecer o saber do aluno consiste em penetrar na sua cultura local para entendê-la. Nomear e sistematizar esse saber é tarefa importante dos professores, pois amplia as possibilidades de comunicação dos alunos” (PICONEZ, 2002, p. 131).

Para que o educando do CEEJA-PP usufrua de uma educação básica de qualidade é fundamental contar com professores que tenham comprometimento político com

o desenvolvimento humano, em direção à formação do sujeito coletivo, cidadão e, portanto, participante do mundo onde vive.

Para que esse comprometimento possa ser atingido, concordamos com a sugestão de Haddad<sup>31</sup> (1982, apud Soares, 1987, p. 196), feita na década de 1980 e que, ainda hoje, necessita ser considerada:

O professor deve ter liberdade de se organizar dentro dos “cursos supletivos”<sup>32</sup>, não só para poder educar-se para a sua competência técnica, trocando experiências com os colegas, como também para ajudar a construir o caminho político pedagógico desta experiência educativa (grifo nosso).

Muitas das características apresentadas para diferenciar o trabalho docente dos professores no CEEJA-PP, também são usadas para justificar as facilidades encontradas pelos professores no seu trabalho (Apêndice C – Quadro 2), como, por exemplo, a receptividade e interesse dos alunos em aprender (24,0% das respostas). O trabalho em equipe e o apoio dos gestores (24,0% das respostas), o atendimento individualizado (20,0% das respostas), o ambiente tranquilo e a disciplina dos alunos também facilitam o trabalho (16,0% das respostas). Alguns depoimentos confirmam esses dados:

*“É muito fácil ensinar o aluno que quer aprender” (Professor 19).*

*“Apoio da direção e coordenação na realização do trabalho” (Professor 17).*

*“O respaldo dos colegas e equipe gestora e, também, a própria “abertura” dos alunos, isto é, a grande maioria deles procura a escola com a real vontade de aprender” (Professor 13).*

*“A metodologia, o trabalho individual realmente faz a diferença (com o aluno)” (Professor 15)*

*“A disciplina dos educandos favorece a aprendizagem e o trabalho em equipe aperfeiçoa as técnicas de ensino e aprendizagem” (Professor 12).*

*“Principalmente a possibilidade de não ter que me preocupar com as manobras para manter a disciplina e os bons modos necessários em uma sala de aula como as regulares” (Professor 7)*

---

<sup>31</sup> HADDAD, S. **Uma proposta de educação popular no ensino supletivo**. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1982. 291 p. (Dissertação de Mestrado)

<sup>32</sup> Em virtude da dissertação de mestrado de Sérgio Haddad - “Uma proposta de educação popular no ensino supletivo” – datar de 1982 foi utilizado “ensino supletivo”, que era o termo utilizado na legislação da época.

Os professores consideraram que os bons resultados obtidos com o trabalho docente (8,0% das respostas) e o reconhecimento, o respeito e a valorização do professor pelos alunos (8,0% das respostas) também são facilidades encontradas no seu trabalho no CEEJA-PP.

Em relação às dificuldades enfrentadas no trabalho docente, 10 professores (48,0%) responderam que não as enfrentam como professores no CEEJA-PP.

As justificativas dos 11 professores (52,0%) que responderam que enfrentam algum tipo de dificuldade no trabalho docente no CEEJA-PP (Apêndice C – Quadro 3) relacionaram as seguintes situações: mudanças que ocorrem nos projetos da SEE/SP (31,0% das repostas); a falta de interesse de alguns alunos (25,0% das respostas); o não oferecimento de cursos de formação contínua (6,0% das respostas); a forma de organização dos módulos que não permite o debate (6,0% das respostas); os alunos com algum tipo de deficiência (DA e DV) (6,0% das respostas) e; carga horária pesada (6,0% das respostas).

*“A maior dificuldade que acredito enfrentar é por parte do próprio sistema de ensino, que deveria avançar mais no aprimoramento da EJA e reconhecer o CEES como uma das ramificações da Educação Estadual” (Professor 12).*

*“[...] além das constantes indefinições que sempre assombram projetos, a comum falta de interesse em aprender realmente algo, muito freqüente em alunos que voltam a estudar por imposições externas como trabalho, por exemplo.” (Professor 3).*

*“[...] somos praticamente esquecidos quando se trata de cursos, pois, raramente a SE nos permite participar” (Professor 13).*

*“[...] o fato de o módulo não permitir, ou seja, não abrir espaço para o debate, o que na minha área é enriquecedor” (Professor 6).*

*“[...] com alunos com algum tipo de deficiência: DV e DA” (Professor 5).*

*“Nossa carga horária é bem pesada” (Professor 1).*

O CEEJA-PP foi apresentado pelos professores como uma escola interessante. Seus dados identificadores são: alunos interessados em aprender, atendimento individualizado, reconhecimento e valorização do trabalho docente, participação no desenvolvimento do educando, apoio da equipe docente e dos gestores, ambiente tranquilo e alunos disciplinados.

Essas características podem justificar o percentual de professores (48,0% deles) que afirmou não enfrentar dificuldades como professores do CEEJA-PP. Talvez, para eles, dificuldades seriam aquelas características contidas na sua experiência em sala de aula na escola regular, carregada de problemas como, por exemplo, a violência, a falta de autoridade, a falta de respeito por parte dos alunos, que são vistos como desinteressados e indisciplinados.

Aqueles que deparam com limitações para sua ação no CEEJA-PP, referem-se a alguma dificuldade com os alunos e com a carga horária de trabalho. Percebe-se, também, uma cobrança direcionada a uma política efetiva no sistema de ensino estadual em relação a uma política que envolva, entre outras medidas, a formação continuada dos professores que trabalham com a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, os professores demonstraram perceber que, além de estarem inseridos no universo escolar compartilhado com os colegas, coordenação pedagógica, gestores e alunos, também dependem de uma macroestrutura, de políticas educacionais que não são ignoradas por eles.

### **4.3 – Quem são os alunos atendidos no CEEJA-PP.**

O CEEJA-PP oferece a modalidade Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, subdividida em 4 (quatro) Módulos de Aprendizagem, correspondendo, respectivamente, a 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries e/ou 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos do ciclo-II, e o Ensino Médio, por sua vez, é subdividido em 3 (três) Módulos de Aprendizagem, correspondendo, respectivamente, a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, com característica organizacional diferente da escola regular, sendo o conteúdo organizado em unidades de estudos e blocos modulares para jovens e adultos, incluindo portadores de necessidades especiais.

#### **4.3.1 – Critérios de atendimento dos alunos do CEEJA-PP.**

O Regimento Escolar do CEEJA-PP, aprovado em 2010, trata dos objetivos da Educação Escolar e dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos no capítulo II. O artigo

3º desse capítulo afirma que “a educação escolar inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, de forma a assegurar:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- Valorização do profissional da educação escolar;
- VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei 9394/96 e demais legislações do sistema de ensino estadual;
- VII- Garantia de padrão de qualidade;
- VIII- Valorização das experiências extra-escolares e,
- IV- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (REGIMENTO ESCOLAR, 2010)

O artigo 4º do Regimento Escolar enumera os objetivos da Educação de Jovens e Adultos:

- I- Suprir a escolarização de adolescentes e adultos que não a tiveram em idade própria, através de uma metodologia adequada às características dos alunos;
- II- Oferecer oportunidade de início ou continuidade de estudos na modalidade Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental-ciclo II e Ensino Médio – em nível básico, através de metodologia diferenciada;
- III- Oportunizar seu acesso ao conhecimento, à formação de uma visão de mundo progressivamente mais ampla, à organização de um quadro de valores que lhe dê uma visão cada vez mais solidária, mais profunda e mais abrangente da vida, da história e do sentido de sua vida;
- V- Oferecer-lhes um certo nível de instrução formal, de conhecimento e de competências desenvolvidas pela educação para ser capaz de entender o que acontece no mundo, inserir-se no exigente e competitivo mercado de trabalho, ser criativo e flexível de acordo com a dinâmica das mudanças que ocorrem em todos os campos da atividade humana, enfim, de exercer a cidadania com autonomia, espírito crítico e participação construtiva. [...] (REGIMENTO ESCOLAR, 2010)

Quanto à avaliação do ensino-aprendizagem do aluno do CEEJA-PP, o artigo 38 do Regimento Escolar determina que a avaliação interna do processo de ensino e aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, cujos objetivos são:

- I- Diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;
- II- Possibilitar que o aluno auto-avalie sua aprendizagem;
- III- Orientar o aluno quanto aos meios necessários para superar as dificuldades;
- IV- Fundamentar as decisões dos Conselhos de Área quanto à necessidade de complementação de estudos diante das dificuldades de aprendizagem e,
- V- Orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares. (REGIMENTO ESCOLAR, 2010)

O parágrafo único do artigo 38 determina que a avaliação do processo ensino-aprendizagem de cada aluno do CEEJA-PP deve envolver a análise do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas, bem como de aspectos formativos por meio da observação das atitudes e responsabilidades dos alunos no cumprimento de seu papel. Para tanto, o artigo 39 determina que os alunos sejam avaliados através de provas escritas, orais, exercícios práticos, participação nos projetos, atividades complementares e extracurriculares de cunho social, político, cultural ou científico.

No entanto, até agora, a avaliação do aluno do CEEJA-PP tem se restringido a provas escritas. O artigo 40 afirma que a avaliação se processará de forma contínua, por meio de “instrumentos” especialmente elaborados para a verificação do aproveitamento de cada aluno em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada unidade de estudo.

O aluno que atingir nota igual ou superior a 5 (cinco) numa escala de notas de 0 (zero) a 10 (dez), em cada unidade de estudo correspondente a cada disciplina, e nota mínima 5 (cinco) no exame final de validação da disciplina será considerado concluinte da referida disciplina. Caso o aluno não obtenha aproveitamento satisfatório nas unidades de estudo ou na avaliação final deverá fazer complementação de estudos, sendo posteriormente submetido a uma nova avaliação.

A recuperação, aspecto integrante da própria metodologia utilizada, é dirigida pelo orientador de aprendizagem. O aluno é encaminhado para a orientação de aprendizagem e para o setor de multimeios para reestudo da unidade com materiais complementares de apoio sobre os aspectos do currículo que lhe apresentaram algum grau de dificuldade.

Os resultados das avaliações são registrados pelo orientador de aprendizagem em histórico escolar próprio da disciplina em curso.

De acordo com o que foi apresentado no regimento, corroborado por sete anos de experiência docente no projeto, pode-se afirmar que as avaliações, que compõem o

banco de provas, são consideradas instrumentos centrais na didática e na organização do trabalho pedagógico do CEEJA-PP.

A postura dos alunos frente à avaliação é a de buscar conceitos que os levem, o mais rápido, à certificação. Da parte dos professores, pretende-se que o aluno consiga reproduzir, nas avaliações, os conteúdos e os conceitos que estão apresentados nas unidades de estudo.

Como as avaliações são elaboradas pelos professores, nesse momento, torna-se importante não cometer

[...] o maior equívoco que sempre se comete seja o de considerar a avaliação apenas enquanto um instrumento e, em grande parte, um instrumento neutro a serviço da homogeneização. Sem perceber, na prática educativa é ignorado aquilo que por vivência ou observação é de fácil percepção: se a sociedade não é homogênea, a escola pouco pode fazer para proceder tal modificação. As condições dos alunos não são iguais, outros fatores são preponderantes. (TORRES, 2006, p. 113)

Nesse contexto, o CEEJA-PP, local de encontro de diferentes realidades - social, cultural, financeira, etária, de crença - necessita de uma proposta político-pedagógica muito clara. Uma proposta refletida e discutida no coletivo da escola e que proporcione aos professores a compreensão de que as funções inerentes ao processo de avaliação devem ir além da função de apenas classificar os alunos (aprovar/reprovar).

Para a professora Stela Piconez (2002, p. 123), utilizar somente semelhante função no processo avaliativo faz com que os alunos jovens e adultos acabem

[...] sendo selecionados pela quantidade de retenção mnemônica dos conceitos e conteúdos desenvolvidos, de forma discriminatória, alimentadora da evasão escolar. A heterogeneidade dos alunos (faixa etária, trabalho, experiências anteriores, etc.) apresenta respostas diferenciadas para uma mesma situação e os professores esperam sempre a mesma resposta; e mais, reprovam as respostas criativas não estimadas em suas expectativas. Esse é um aspecto cruel, que contribui para que o fenômeno da evasão aconteça, pois elimina qualquer possibilidade de resgate da auto-estima, de quem já nasceu *demitido da vida*. O acesso aos conhecimentos é um bem social a que todos têm direito e é papel do professor possibilitar a inclusão dessas pessoas. Avaliar é uma tarefa complexa quando ultrapassa a função de medir níveis de lembrança. Avaliar a compreensão é tarefa mais complexa ainda. Necessita atitude aberta ao provisório, ao inacabado, ao heterogêneo, ao contexto. (grifo da autora)

Portanto, a avaliação não deve ser algo restrito apenas às respostas escritas dos alunos, mas poderá tornar-se subsídio de reflexão contínua para que represente parte

integrante de um trabalho pedagógico desenvolvido no CEEJA-PP, possibilitando ao professor rever procedimentos e ao aluno identificar seus avanços e dificuldades, num processo de integração entre ensino e aprendizagem.

O regime adotado pelo CEEJA-PP é o de progressão continuada, no sistema modular, com a finalidade de assegurar a jovens e adultos matriculados acesso e permanência nas diferentes áreas de conhecimento e/ou disciplinas correspondentes ao currículo do Ensino Fundamental e Médio. O regime de progressão continuada modular caracteriza-se:

- I- Pelo domínio gradual e contínuo dos conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a cada disciplina do Ensino Fundamental - ciclo II- (5ª a 8ª séries e ou 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª séries) que constituem a Base Nacional Comum e a parte diversificada;
- II- Por uma estrutura modular não seriada, desses conhecimentos organizados em Unidades de Estudos, ou de outras formas adequadas, sequenciais e progressivas, flexíveis e compatíveis ao desenvolvimento das competências e habilidades do aluno;
- III- Pelo atendimento individual e/ou de pequenos grupos de alunos, respeitando o ritmo, disponibilidade, estilo e condições pessoais de aprendizagem;
- IV- Pela adoção de procedimentos metodológicos e utilização de materiais didáticos próprios;
- V- Por trabalhar com objetivos instrucionais definidos, dos quais o aluno tem prévio conhecimento, e;
- VI- Pela adoção de procedimentos avaliatórios, contínuos e diversificados (projetos, avaliações escritas e orais, pesquisas, participação em atividades realizadas nos laboratórios e sala de artes e outras de cunho cultural ou social). (REGIMENTO ESCOLAR, 2010, ART. 50)

Segundo o artigo 53, do Regimento Escolar (2010), “é considerado concluinte de curso o aluno que “eliminar” as disciplinas que constituem o Currículo do Ensino Fundamental (Ciclo II) ou do Ensino Médio”.

Novamente, aparece materializado no regimento do CEEJA-PP 2010 o termo “eliminar”, impregnado da concepção de uma política educacional baseada no tecnicismo. A naturalidade do uso, não só deste termo, mas de muitos outros, decorre da comodidade, da falta de clareza e de certa subserviência em relação aos interesses das classes dominantes. Essa situação pode ser modificada, quando for dada oportunidade aos professores de refletirem sobre as informações, a política educacional e a realidade social.

A sistemática de atendimento individualizado para orientações e avaliações de aprendizagem adotada na escola permite ao aluno uma flexibilidade quanto aos dias e horários de frequência ao CEEJA-PP. O artigo 73 do atual Regimento Escolar define que a falta de contato do aluno com a escola por mais de 30 (trinta) dias ininterruptos abre espaço



para o arquivamento de sua matrícula, sendo permitida a reativação somente no início do semestre posterior ao arquivamento. Essa medida recente auxilia que o CEEJA-PP se organize melhor em relação à atualização da situação dos alunos matriculados, o que esclarece sempre o real número de alunos frequentes.

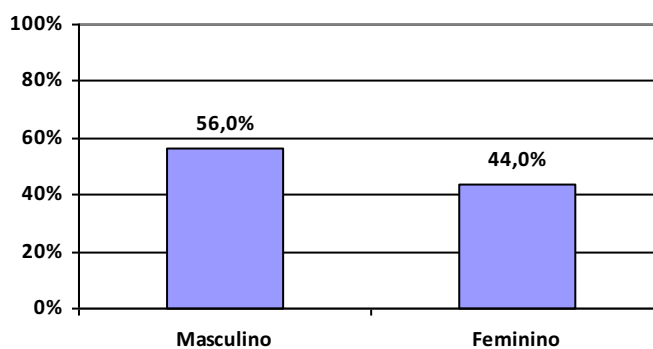
Os dados coletados sobre os alunos serão apresentados a seguir, através de demonstração gráfica, tabelas, análise e interpretação dos resultados.

#### 4.3.2 – Perfil dos alunos do CEEJA-PP

Os dados relacionados ao perfil dos alunos, obtidos por meio de 84 questionários aplicados a uma amostra de alunos do Ensino Fundamental do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, apresentam-se a seguir.

No conjunto dos educandos pesquisados, mais da metade (56,0%) 47 alunos (56,0%) são do sexo masculino, sendo 37 (44,0%) do feminino (Figura 15).

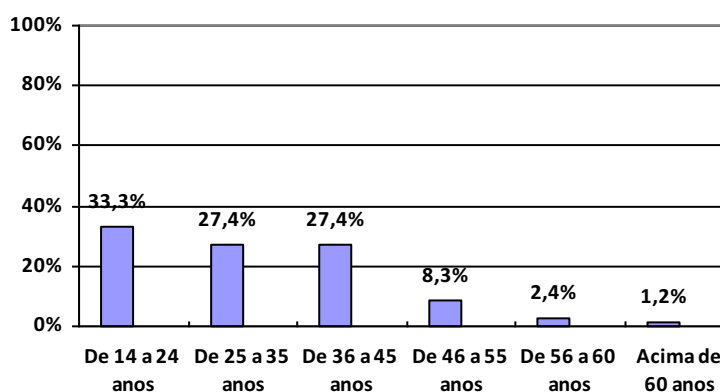
Figura 15 – Sexo dos alunos do ensino fundamental do CEEJA-PP.



Fonte: Questionários  
N = 84

O CEEJA-PP atende a educandos de diferentes faixas etárias, sendo que 33,3% dos alunos se situam na faixa de 14 a 24 anos, podendo ser considerados jovens (até 24 anos). A Figura 16 mostra a distribuição etária dos alunos com mais detalhes.

Figura 16 – Faixa etária dos alunos do ensino fundamental do CEEJA-PP.



**Fonte: Questionários**  
**N = 84**

No Brasil, a proporção de alunos jovens de 14 a 24 anos na EJA, segundo o Censo Escolar de 2009, é de 46,5%.

A crescente e significativa procura de adolescentes pela EJA representa um fenômeno percebido em todo o país em razão da redução da idade de ingresso nessa modalidade de ensino, viabilizada pela LDB/96, que não faz menção às idades limites para a matrícula nos cursos. A LDB/96, somente, direciona os limites em termos de conclusão, quando estabelece idade mínima para o “exame supletivo”<sup>33</sup> no artigo 38, § 1º, o inciso I: “no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos”; e, o inciso II: “no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos”.

O Estado de São Paulo limitou que a idade para a matrícula nos cursos presenciais de EJA seja inferior à dos exames, levando-se em conta a duração desses cursos. A Deliberação CEE nº 9/2000 confirma a idade para conclusão, de 15 anos e 18 anos, respectivamente nos ensinos fundamental e médio. Igualmente, determina no artigo 7º, “a idade mínima para a matrícula inicial no ensino fundamental de 14 anos completos”; e, no artigo 8º, “a idade mínima para a matrícula inicial do ensino médio de 17 anos completos”.

Diminuir a idade para o início dos estudos nos cursos de EJA do Ensino Fundamental correspondia, principalmente, a dar cumprimento ao que estava contido nos

<sup>33</sup> A LDB/96 nomeia Educação de Jovens e Adultos, porém faz referências a cursos e exames supletivos.

dispositivos legais, já que os maiores de 14 anos que estavam fora do sistema escolar encontravam-se destituídos do direito à educação, por parte do Estado.

Em 2009, a Deliberação CEE nº 82, mais uma vez, disciplinou os Cursos de Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino, definindo novos limites mínimos de idade para matrícula nos cursos de EJA, estabelecendo 16 anos completos para o início do Ensino Fundamental (Ciclo II) e 18 anos para início do Ensino Médio (artigos 6º e 7º).

O Conselho Estadual de Educação considera que a Deliberação CEE nº 82/2009 foi fundamentada na Indicação CEE nº 82/2009, nos artigos 37 e 38 da LDB/96, no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 instituiu

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (Artigo 1º).

O artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabeleceu que caberia a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, observadas as diretrizes curriculares nacionais. Com relação à idade, cada sistema de ensino deveria:

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

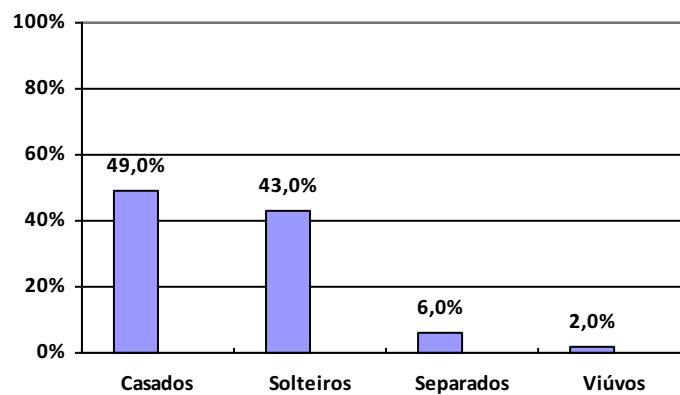
§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2000)

Usando da prerrogativa do artigo 6º, o sistema estadual de ensino optou pelo aumento da idade limite, sem, contudo, explicitar o motivo da ampliação, nem na Indicação CEE nº 82/2009, nem na Deliberação CEE nº 82/2009.

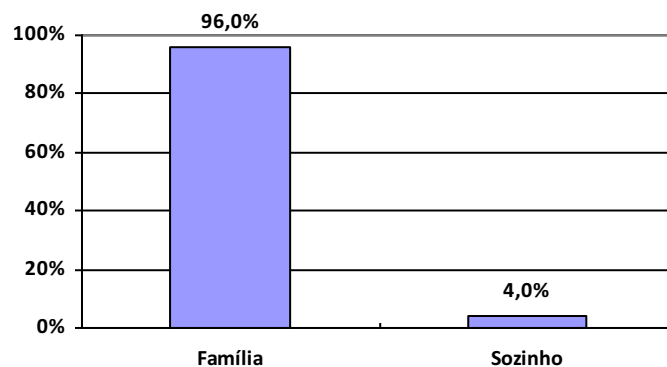
Em relação ao estado civil, 41 alunos (49,0%) declararam que são casados ou que vivem união estável (Figura 17). Do total pesquisado, 47 alunos (56,0%) têm filhos. A maioria dos alunos pesquisados, 81 deles (96,0%), mora com a família e, somente 3 alunos (4,0%) moram sozinhos (Figura 18).

Figura 17 – Estado civil dos alunos do CEEJA-PP.



**Fonte: Questionários**  
N = 84

Figura 18 – Com quem moram os alunos do CEEJA-PP.

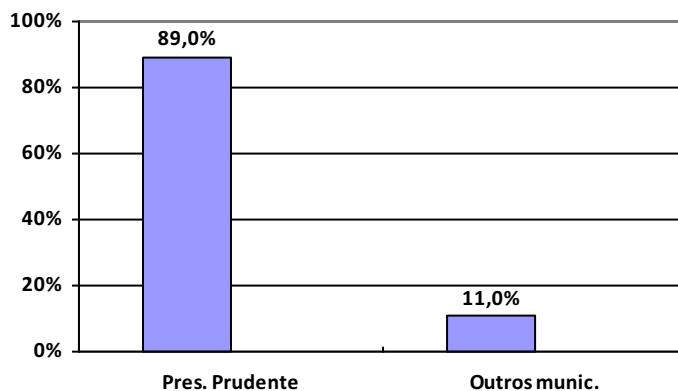


**Fonte: Questionários**  
N = 84

O local de residência de 75 alunos (89,0%) é o município de Presidente Prudente. Três deles (4,0%) residem em Martinópolis e dois alunos (2,0%) moram em Santo Anastácio. Os outros quatro alunos restantes estão assim distribuídos: 1 é de (1,0%) Álvares

Machado; 1 aluno (1,0%), de Presidente Bernardes; 1 aluno (1,0%), de Caiabu e, por fim, 1 aluno (1,0%), de Pirapózinho.

Figura 19 – Local de residência dos alunos do CEEJA-PP.

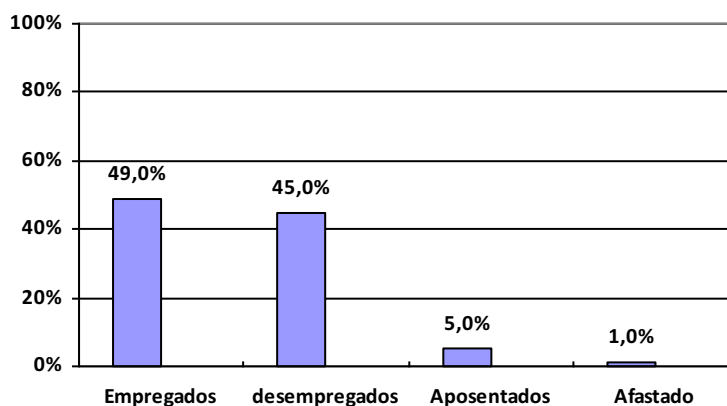


**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Quanto à situação empregatícia momentânea dos alunos, pode-se observar um pequeno equilíbrio entre o número de alunos empregados e desempregados, tendo em vista que: 41 alunos (49,0%) estavam empregados e 38 alunos (45,0%), desempregados. Ainda assim, os dados demonstram que o problema do desemprego atinge um percentual muito elevado (Figura 20).

Figura 20 – Situação empregatícia dos alunos do CEEJA-PP.

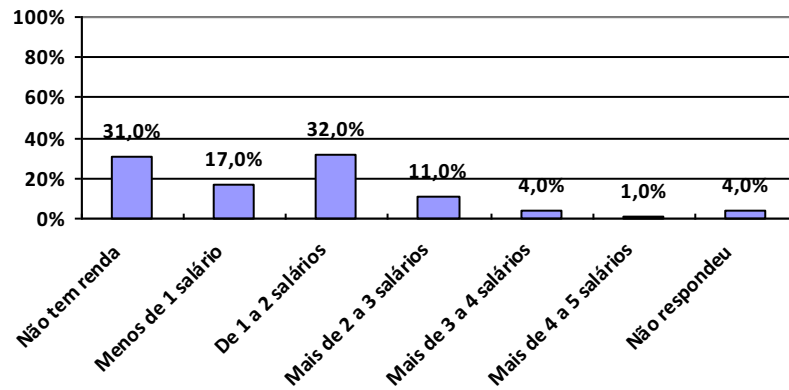


**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Dos respondentes, 58 alunos (69,0%) afirmaram ter renda e 26 alunos (31,0%) negaram-na.

Figura 21 – Faixa de renda pessoal dos alunos do CEEJA-PP.



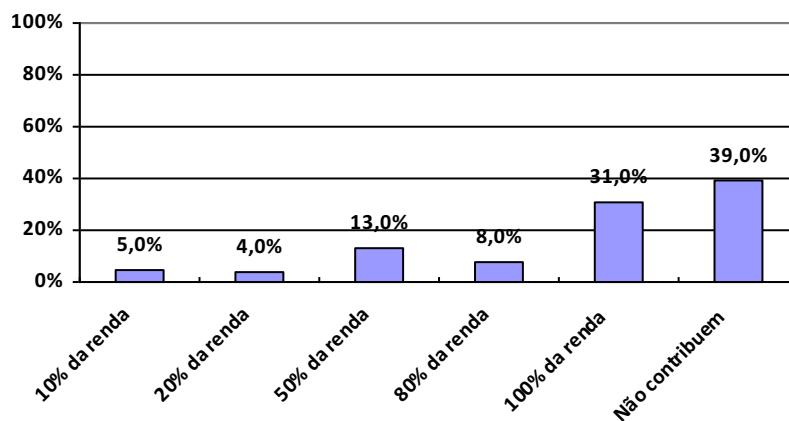
Fonte: Questionários  
N = 84

A Figura 21 mostra que a maior concentração de renda (49,0% dos alunos) situa-se na faixa salarial entre menos de 1 salário a 2 salários. Na época da pesquisa, o salário mínimo nacional era de R\$ 510,00.

O rendimento médio mensal dos alunos, que afirmaram ter renda, ficou em R\$ 1.040,00, próximo dos R\$ 1.036,00, rendimento médio mensal real de trabalho das pessoas ocupadas e com rendimento no Brasil segundo o IBGE/PNAD de 2008.

A participação do aluno na renda total da família está detalhada a seguir:

Figura 22 – Participação da renda pessoal dos alunos do CEEJA-PP na renda familiar.



Fonte: Questionários  
N = 84

Os dados da Figura 22 revelam que 31,0% do universo pesquisado têm uma total participação na renda familiar, correspondendo a 100%. Outros 21,0% participam de 50% a 80% na renda familiar.

Quando solicitado aos alunos relacionarem no que trabalham ou em que trabalhavam (Tabela 7), 24 alunos (29,0%) não o fizeram. Entre esses, a maioria (17 alunos) é constituída por jovens na faixa etária de 14 a 19 anos, permitindo-nos inferir que o silêncio se deve ao fato de que jamais ocuparam uma vaga no mercado de trabalho. Quanto aos alunos mais velhos que não responderam, 5 deles são do sexo feminino, casadas, com filhos, ou viúvas, que, talvez, não tenham ocupado vaga no mercado de trabalho e/ou consideram que o trabalho do lar não seja uma ocupação.

A distribuição das ocupações relacionadas pelos alunos encontra-se na tabela a seguir:

Tabela 7 – Distribuição das ocupações dos alunos.

	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Trabalhador de indústrias, em geral	10	11,0%
Motorista (ônibus, caminhão, guincho, transporte escolar)	8	9,0%
Doméstica	6	7,0%
Vendedor de comércio varejista	6	7,0%
Prestador de serviços gerais	6	7,0%
Prestador de serviços estéticos	4	5,0%
Vendedor(a)	3	4,0%
Trabalhador de supermercado	3	4,0%
Auxiliar mecânico, mecânico	2	2,0%
Trabalhador agropecuário em geral	2	2,0%
Trabalhador em informática	2	2,0%
Frentista	2	2,0%
Cozinheiro geral	2	2,0%
Trabalhador da cultura de cana-de-açúcar	1	1,0%
Do lar	1	1,0%
Protético	1	1,0%
Eletricista	1	1,0%
Montador de móveis	1	1,0%
Inspetor de tráfego	1	1,0%
Comerciante	1	1,0%
Não respondeu	24	29,0%
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** Questionários

**N = 84**

Nota: Perguntou-se aos alunos: *Você trabalha/trabalhava em quê?*

Os dados evidenciam que os alunos do Ensino Fundamental do CEEJA-PP, exerciam, no momento da pesquisa, ocupações que não exigiam escolaridade. Mesmo o aluno categorizado como protético, que requer escolarização técnica, em nível médio, não seria possível considerá-lo, já que ele está cursando ainda o ensino fundamental.

Observando a Tabela 7 e os dados da Figura 21, é correto concluir que a maioria das ocupações citadas pelos alunos corresponde a receber rendimento mensal entre 1 a 2 salários mínimos aproximadamente.

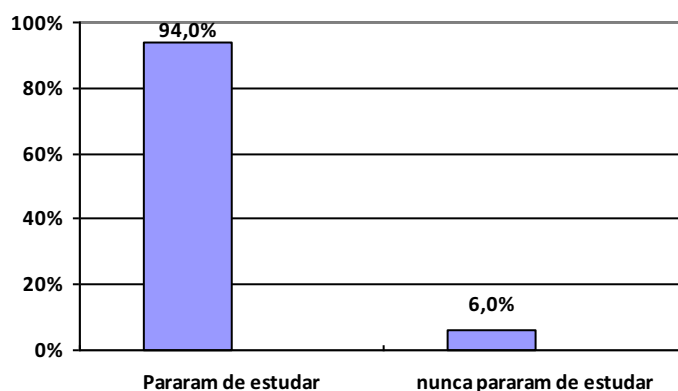
As informações até aqui relatadas, procuraram apresentar um breve perfil dos alunos do CEEJA-PP: jovens e adultos, que estavam trabalhando ou buscando trabalho, com baixa renda.

Continuando a caracterização dos alunos do CEEJA-PP pesquisados, procuramos conhecer a história de sua passagem pela escola e do seu retorno no CEEJA-PP a partir de informações fornecidas por eles.

#### 4.3.3 – A vida escolar dos alunos do CEEJA-PP

A maioria dos alunos (94,0%) afirmou ter parado de estudar em algum momento de suas vidas (Figura 23). Grande parte (72,0%) ficou sem estudar por mais de 5 anos antes de entrar no CEEJA-PP. Para 16,0% dos alunos, o tempo de interrupção dos estudos varia entre 1 a 5 anos (Figura 24).

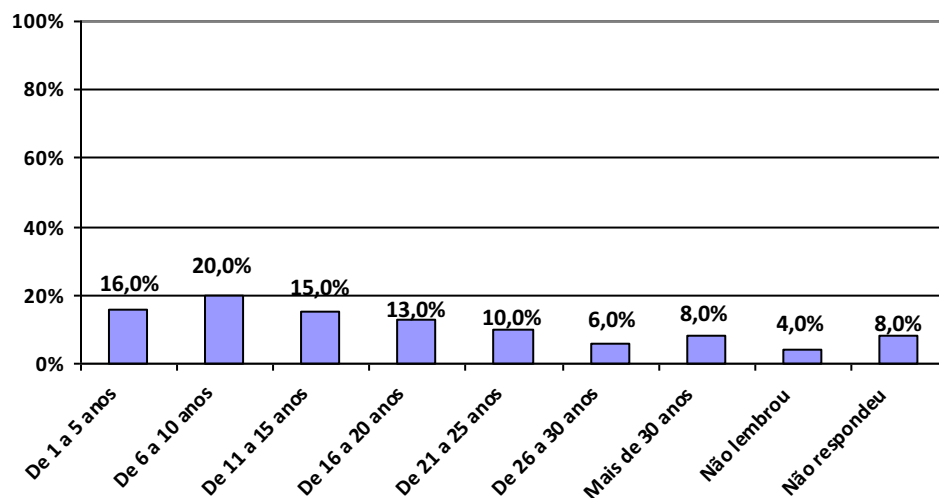
Figura 23 – Alunos do CEEJA-PP que interromperam seu estudo.



Fonte: Questionários  
N = 84



Figura 24 – Tempo de interrupção na trajetória escolar dos alunos do CEEJA-PP.



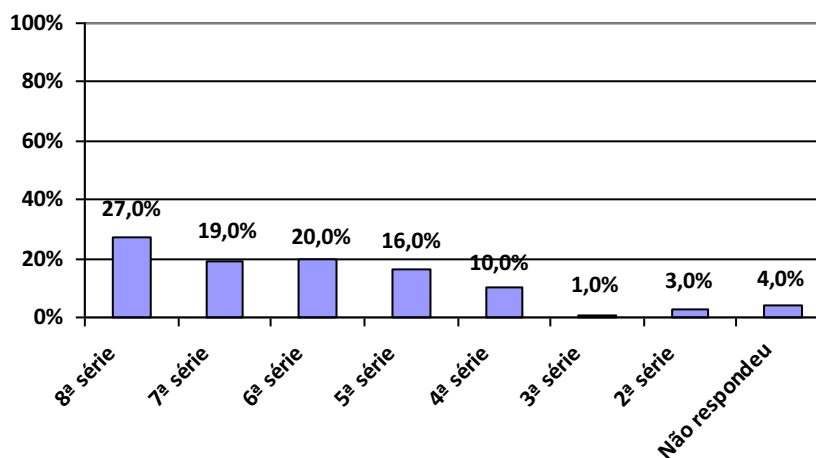
Fonte: Questionários

N = 84

Os dados apresentados na Figura 24 levam-nos a refletir sobre como os sistemas educacionais não garantiram, em um passado próximo, o cumprimento do direito à educação, pois, conforme Souza (2005, p. 74), “recorrentemente não conseguem garantir a permanência das/os alunas/os na escola e as aprendizagem dos saberes elementares na idade da escolarização obrigatória”.

Entre os alunos que declararam nunca terem parado de estudar e os que tinham menos tempo de interrupção estão os adolescentes. São, também, os mais jovens que declararam terem parado na 8ª série (27,0%) (Figura 25).

Figura 25 – Série em que os alunos do CEEJA-PP pararam de estudar.



Fonte: Questionários

N = 84

Esses dados sugerem que 14,0% dos alunos pesquisados saíram da escola antes de completar o ciclo I do Ensino Fundamental, configurando contingente significativo de pessoas que poderiam ser consideradas analfabetas funcionais. Os alunos que abandonaram o ensino no ciclo II do Ensino Fundamental atingem 82,0% do total pesquisado (Figura 25).

Os motivos explicitados pelos alunos para justificar a interrupção dos estudos assim se expressam (Apêndice C – Quadro 4): necessidade de trabalhar (37,0% das respostas), desinteresse pelo estudo e pela escola e/ou por não gostar de estudar (19,0% das respostas). Algumas respostas apontam tais motivos:

*“Porque tinha que trabalhar” (Aluno 19)*

*“Parei de estudar, para trabalhar de doméstica” (Aluno 21)*

*“Não gostava de estudar e ir pra escola” (Aluno 32)*

*“Porque nunca me interessei pelos estudos” (Aluno 51)*

Das oito pessoas (9,0%) que disseram ter parado de estudar por motivo de “mudanças”, 7 delas sugerem, também, que elas ocorreram por motivo de trabalho, como revelam as seguintes respostas:

*“fui trabalhar no Japão” (Aluno 48)*

*“Porque morei no Japão” (Aluno 64)*

*“por muitas transferências de cidade acabou interrompendo os estudos”  
(Aluno 68)*

As mulheres é que apresentam como motivos do abandono da escola aqueles relacionados ao casamento (8,0% das respostas), para ter filhos, cuidar deles (7,0% das respostas), ou necessidade de ajudar em casa (7,0% das respostas).

A falta de escola foi explicitada duas vezes (2,0% das respostas), por não haver a inclusiva (para deficiente visual) e, na outra resposta, por morar na zona rural, já que escola oferecia apenas o ensino fundamental, ciclo I (1ª a 4ª série).

Considerando que o trabalho é fundamental para a sobrevivência dos alunos do CEEJA-PP, concordamos com Silva e Soares (2003, p. 9) quando afirmam que, no campo da EJA, os sujeitos são:

[...] jovens e adultos, aos quais têm sido negados direitos sociais básicos, sendo a educação um deles. São sujeitos sociais e culturais do tempo

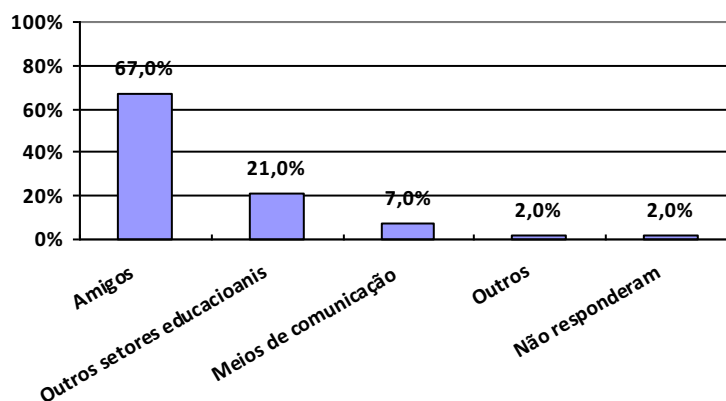
presente e do tempo futuro formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. Sendo assim as temporalidades escolares não prescindem do processo educativo, estão vinculadas a este.

Analisaremos, a seguir, como se deu o retorno desses alunos a um espaço de aprendizagem que, conforme a legislação, pretende formar pessoas capazes de exercer “a cidadania com autonomia, espírito crítico e participação construtiva” (REGIMENTO ESCOLAR, 2010), como também aprofundaremos a relação desses sujeitos com esse espaço educativo.

#### 4.3.4 – Relação dos alunos com o CEEJA-PP.

A maioria dos alunos (67,0%) tomou conhecimento da existência do CEEJA-PP por meio de indicação de amigos. Outros meios também foram assinalados, como mostra a Figura 26.

Figura 26 – Indicação sobre a existência do CEEJA-PP.



Fonte: Questionários

N = 84

Os dados apresentados (Figura 26) constataram o que já se percebia pela vivência escolar: o número significativo de adolescentes que são encaminhados ao CEEJA-PP por outros setores educativos.

O movimento migratório de alunos das escolas regulares para o CEEJA-PP aumentou consideravelmente nos últimos anos.

Adolescentes e jovens com desempenho escolar tido como insuficiente e que não conseguiam concluir sua escolaridade na faixa etária correspondente são encaminhados ao CEEJA-PP, confirmando a intencionalidade do sistema de ensino estadual de direcionar a função de aceleração de estudos das escolas regulares para os cursos de EJA. Talvez fosse menos oneroso que montar outras salas de aulas, compatíveis ao sistema regular de ensino.

Provavelmente, essa transferência de responsabilidade tenha se tornado tão evidente, que motivou o Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação CEE nº 82/2009 a aumentar os limites mínimos de idade para matrícula nos cursos de EJA: de 14 anos para 16 anos completos para o início do Ensino Fundamental (anos finais) e de 17 anos para 18 anos para início do Ensino Médio.

Cumprе ressaltar que, embora no CEEJA-PP ainda existam alunos frequentes matriculados em 1997, ano em que se iniciou o atendimento na escola, nenhum daqueles que participaram da pesquisa indicou o referido ano como início de sua matrícula no CEEJA-PP.

A Tabela 8, a seguir, demonstra o ano de matrícula dos alunos pesquisados. Percebe-se uma grande concentração de alunos (68,0%), que efetuaram as suas matrículas a partir de 2008.

Tabela 8 – Ano da matrícula dos alunos pesquisados.

<b>Ano de matrícula</b>	<b>T</b>	<b>T%</b>
1998	5	6,0%
2001	2	2,0%
2002	1	1,0%
2003	2	2,0%
2004	5	6,0%
2005	2	2,0%
2006	5	6%,0
2007	4	5,0%
2008	19	23,0%
2009	29	35,0%
2010	8	10,0%
Não respondeu	2	2,0%
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** Questionários

**N = 84**

Nota: Perguntou-se aos alunos: *Em que ano você fez sua matrícula no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?*

Quando se lhes indaga se, desde a sua matrícula, ocorreu-lhes a possibilidade de desistir do estudo (Apêndice C – Quadro 5), 69 alunos (82,0%) responderam negativamente quanto a parar de estudar no CEEJA-PP. Entre eles, 21 (30,0%) não justificaram sua decisão (Apêndice C – Quadro 6).

Dentre os alunos restantes, 70,0% deles, que nunca pensaram em desistir de estudar no CEEJA-PP (Apêndice C – Quadro 6), deram as seguintes justificativas: necessitam terminar os estudos (27,5% das respostas); por gostarem da escola, onde o ensino é melhor (17,6% das respostas); por não querer desistir nunca mais e querer continuar os estudos (15,6% das respostas); para aproveitar a oportunidade de continuar estudando em virtude de poder conciliar estudo e trabalho que a escola oferece (9,8% das respostas); por ter vontade de aprender cada vez mais (5,9% das respostas); para não perder oportunidade de emprego (5,9% das respostas); para atingir objetivos pessoais, para tornar-se independente (5,9% das respostas); não pensou em desistir, pois está iniciando (5,9% das respostas); por poder escolher o horário de frequência (2,0% das respostas); por incentivo da família (2,0% das respostas); para ser alguém no futuro (2,0% das respostas).

Os 15 alunos (18,0%) que responderam que já pensaram em desistir definitivamente de estudar no CEEJA-PP (Apêndice C – Quadro 7) confessam que foi em virtude: de a escola ficar longe da moradia (32,0% das respostas); do cansaço do trabalho (20,0% das respostas); para cuidar dos filhos (13,0% das respostas). Outros motivos, com 7,0% das respostas para cada indicação, foram: mudança de país, a preguiça, a depressão, a metodologia da escola e a falta de condição (não especificou que tipo de condição).

A maioria dos alunos, 77 deles (92,0%), afirmaram que pretendem continuar o estudo assim que terminar o ensino fundamental (Apêndice C – Quadro 8). Sete deles (8,0%) disseram não saber se continuariam o estudo. Nenhum aluno afirmou categoricamente que não continuaria a estudar.

As justificativas expressas pelos alunos que não pensaram em desistir de estudar no CEEJA-PP demonstraram que eles reconheceram nesse espaço mais uma oportunidade para terminar os seus estudos, além daquelas oferecidas pelo ensino regular: o ensino diurno, destinado às crianças e adolescentes e o noturno, ao aluno trabalhador. Para eles, representa uma alternativa mais equilibrada, a qual não se configura tão problemática como a noturna, que exige frequência diária e obrigação, após um cansativo dia de trabalho.

A frequência flexível permite ao aluno conciliar trabalho e estudo, família e estudo, facilitando, dessa forma, o término do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, abre a possibilidade de continuar os estudos. Algumas respostas revelam esses motivos:

*“Porque no CEES posso estudar e trabalhar” (Aluno 34)*

*“O horário foi escolhido por mim” (Aluno 37)*

*“Porque aqui tenho chance de completar meus estudos” (Aluno 60)*

*“Porque eu tenho o objetivo de continuar estudando sempre” (Aluno 78)*

Os alunos, também, manifestaram que não pensaram em desistir de estudar no CEEJA-PP por gostar da escola e do ensino oferecido:

*“Estou gostando e pretendo ir até o final” (Aluno 35)*

*“Porque estou gostando de estudar aqui, apesar de ser longe” (Aluno 54)*

*“Porque gosto muito da escola e dos professores” (Aluno 71)*

O esforço para não desistir e continuar é justificado pela representação que os alunos têm da escola: local que oferece a possibilidade de mudanças em sua situação de existência, porque tem o poder de melhorar suas vidas e lhes facilita a ascensão profissional:

*“Não pensei em desistir porque perdi muitas oportunidades de um emprego melhor” (Aluno 14)*

*“Porque aqui eu aprendo e tenho oportunidade de acabar os estudos para arrumar um bom emprego” (Aluno 22)*

*“Porque sei que é a chance que tenho de terminar os estudos, para poder seguir em frente em busca dos meus objetivos.” (Aluno 44)*

*“a escola é como um passaporte para eu ser alguém no futuro” (Aluno 56)*

Os alunos costumam frequentar o CEEJA-PP no período da tarde (42,0% das respostas). Em seguida, aparece o período da noite, com 35,0% das respostas. O horário matutino foi indicado apenas em 23,0% das respostas (Apêndice C – Quadro 9). Muitos dos respondentes assinalaram mais de um período de frequência.

Em todos os períodos há uma significativa presença de alunos dentro do CEEJA-PP estudando, aguardando orientações ou realizando avaliações. Porém, existem momentos de maior concentração como, por exemplo, no noturno, quando a maioria de alunos trabalhadores, após um dia de trabalho, dirigem-se à escola, diretamente do serviço.

Dependendo do horário, as características dos alunos mudam, em função de gênero, faixa etária e condição de trabalho. Por exemplo, o período da tarde é normal a presença de mulheres que não trabalham fora do contexto doméstico e já cumpriram os afazeres de casa, os cuidados com os filhos em idade escolar e que precisam estar em casa no horário noturno.

Os jovens que não trabalham formalmente frequentam os diversos períodos do CEEJA-PP, assim como, os alunos trabalhadores autônomos que têm o seu cotidiano de trabalho condicionado ao fluxo de demandas e não a horários rígidos.

A descrição do CEEJA-PP, feita por 77 alunos (92,0%), apresenta um quadro muito positivo da escola. Nenhum aluno relacionou algo negativo. Porém, 7 alunos (8,0%) não responderam (Apêndice C – Quadro 10).

Para os alunos pesquisados, a escola representa um local que vai de muito bom até a um lugar maravilhoso para estudar (40,0% das respostas), visto que oferece ambiente agradável, calmo e tranquilo, onde os educandos são bem tratados e bem atendidos (9,0% das respostas) fazendo com que se sintam bem e gostem de estudar (2,0% das respostas). Como a consideram uma escola aberta, sentem-se livres (1,0% das respostas).

*“Escola muito boa para aprender e muito bonita e agradável” (Aluno 27)*

*“um lugar agradável, tranquilo e competente” (Aluno 49)*

*“Um ambiente agradável, gostoso de estudar” (Aluno 43)*

*“bom, bem arejado, tranquilo [...] (Aluno 68).*

*“[...] sou tratada muito bem” (Aluno 22)*

*“Achei maravilhosa por ser uma escola aberta voce se sente muito livre para estudar e os professores são muito legais” (Aluno 35)*

Além disso, os alunos avaliam que o CEEJA-PP oferece tudo que é necessário para uma boa aprendizagem (7,0% das respostas). Da mesma forma, afirmaram que o CEEJA-PP é uma escola diferente e melhor do que as outras (6,0% das respostas), funcionando como um local sério para quem quer aprender, atualizar e se aperfeiçoar (6,0% das respostas).

Por conseguinte, a escola é representada, também, como o lugar que oferece a melhor oportunidade de estudar aos de idade mais avançada, aos que trabalham e para os

que não tiveram oportunidade de estudar (6,0% das respostas), ensejando-lhes a possibilidade de progredir e melhorar de vida (3,0% das respostas).

*“Como uma escola exemplar. Tem tudo o que a pessoa precisa e so não estuda quem não quiser” (Aluno 21).*

*“Muito diferente da escola que estudei aqui eu aprendo [...] (Aluno 22)*

*“Uma boa escola para todos que deixaram de estudar no passado e atualizar os seus conhecimentos futuros” (Aluno 37)*

*“Lugar sério onde temos que estudar si quiser passar ou concluir os estudos” (Aluno 38).*

*“Uma escola que favorece pessoas que trabalham e pessoas que tem idades mais avançadas a voltar a estudar” (Aluno 57)*

*“Para mim é uma ótima escola, que dá uma grande chance na vida da gente para progredir e ter uma vida melhor perante a sociedade” (Aluno 60).*

*“É a escola que oferece a melhor oportunidade de estudar para quem trabalha” (Aluno 24).*

*“É como você estivesse com a faca e o queijo na mão, só basta ter vontade” (Aluno 63)*

Para alguns alunos, o CEEJA-PP significa um lugar para recuperar o tempo perdido e concluir os estudos de maneira rápida e eficaz (4,0% das respostas), já que facilita os estudos e a vida por causa do horário flexível (3,0% das respostas), ajuda quem tem dificuldades (1,0% das respostas) e oferece conteúdo de fácil aprendizagem (1,0% das respostas).

*“Uma escola de procedimento rápido e eficaz” (Aluno 7).*

*“Que é uma escola muito boa para terminar seu estudo.” (Aluno 47).*

*“Ótimo, uma grande oportunidade de recuperar os estudos, pois tem horários diferenciados, e o aluno pode vir no horário que pode” (Aluno 67).*

*“[...] ajuda muito qualquer pessoa que tenha dificuldade” (Aluno36)*

*“Um lugar onde eu possa recuperar o tempo perdido” (Aluno 59)*

*“[...] os conteúdos de fácil aprendizagem pra mim” (Aluno 68)*

Os motivos que fundamentam a escolha de estudar no CEEJA-PP, ao invés da escola regular (Apêndice 3 – Quadro 11), foram: flexibilidade em relação à presença e ao



horário para frequentar (35,2% das respostas); a maneira mais rápida e prática de terminar os estudos, pela facilidade (20,0% das respostas). Algumas respostas ilustram esses motivos:

*“Porque tem muito mais recursos e horários disponível” (Aluno 12)*

*“Porque posso vir quando eu quero e no horario que não atrapalha meus serviços” (Aluno 24)*

*“Posso vir na escola na hora que meus filhos vão para escola” (Aluno 27)*

*“Porque é mais rápido e posso vir quando quiser” (Aluno 29)*

*“Porque é mais rápido do que a escola normal” (Aluno 33)*

*“Achei a escola muito boa por ter muitas opções de horários” (Aluno 35)*

*“Não tenho tempo, horário não bate com o da escola regular, vivo sempre viajando” (Aluno 38)*

*“pela facilidade de horario e de terminar os estudos mais rápido” (Aluno 51)*

Um total de 20,0% dos alunos disseram que escolheram estudar no CEEJA-PP pela qualidade da escola e do ensino e as boas referências recebidas. A escola, para os alunos, oferece: a melhor forma de aprender (5,7% das respostas); boas orientações dadas pelos professores que os tratam com carinho e respeito (3,8% das respostas).

*“[...] a escola é muito boa e tem uns excelente professores nós somos bem tratados com carinho” (Aluno 9)*

*“Porque meus amigos disseram que a escola CEES-PP era muito boa, e realmente eu estou gostando muito, e também os horários das aulas são compatíveis com as necessidades do meu dia a dia” (Aluno 14)*

*“Porque é mais rápido e também os professores explicam muito bem contas vezes for preciso” (Aluno 21)*

*“Pelos horários, [...] pela atenção especial que os professores me dá.” (Aluno 43)*

Também foram motivos para estudar no CEEJA-PP: a facilidade de acesso, ser perto da moradia (5,7% das respostas); o ambiente silencioso e tranquilo para estudar (4,0% das respostas); a frequência de pessoas da mesma faixa etária (2,9% das respostas); pela “eliminação” de disciplina (2,9% das respostas); e como condição para fazer o curso técnico que almeja (1,0% das respostas).

*“perto de onde eu moro e é uma escola muito indicada por todos que eu conheço” (Aluno 49)*

*“[...] pela paz que tenho p/ estudar aqui [...] (Aluno43)*

*“Porque gosto de silêncio e pessoas de minha classe de idade” (Aluno 57)*

*“Através da oportunidade da eliminação de materias que eu me intereecei” (Aluno 40)*

*“Porque facilita pelos horarios e pela eliminação de materia que é pratico e rapido.” (Aluno 66)*

*“Se não acabar o ensino fundamental eu não posso fazer o curso técnico” (Aluno 32)*

Quando solicitados a apontar o de que não gostavam no CEEJA-PP (Apêndice C – Quadro 12), 47 alunos (56,0%) afirmaram gostar de tudo e que não tinham do que reclamar. Outros 17 alunos (20,0%) não responderam.

O elenco dos pontos desabonadores apontou o seguinte: (Apêndice C – Quadro 12): 4 alunos (5,0%) afirmaram não gostar de fazer provas e que elas são muitas; outros 4 alunos (5,0%) disseram que não gostam de alguns professores que orientam com má vontade, dando a impressão de que não gostam de orientá-los; 2 alunos (3,0%) acham o tempo de orientação muito curto; 1 aluno (1,0%) não gosta do Exame Final de Validação (EFV); 1 aluno (1,0%) não gosta da diretora; 1 aluno (1,0%) não gosta dos celulares de alunos que atrapalham a concentração e 1 aluno (1,0%) atribui ao fato de a escola ser longe de sua residência.

As outras respostas ficaram mais no campo das sugestões: 2 alunos (3,0%) disseram que o horário de atendimento da noite deveria aumentar; 1 aluno (1,0%) disse que deveria haver aula nas sextas-feiras de manhã; 1 aluno (1,0%) que deveria existir mais mesas de estudos individuais e 1 aluno (1,0%) reivindicou copos descartáveis no bebedouro.

Quando lhes foi questionado se recomendariam a outras pessoas o estudo no CEEJA-PP, quase a totalidade respondeu afirmativamente (99,0%). Um aluno (1,0%) apenas negou a recomendação e não a justificou.

Os motivos para recomendar o CEEJA-PP a outras pessoas encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 9 – Motivos para recomendar a outras pessoas a estudarem no CEEJA-PP.

	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Pela qualidade do aprendizado, porque aqui se aprende de verdade, o ensino é muito bom	16	18,0%
Para concluir os estudos, para terminar mais rápido	13	14,0%
Porque oferece oportunidade para quem não teve, porque todos devem ter uma nova chance	11	12,0%
Porque a escola é muito boa, porque a escola é limpa e organizada, porque é ótimo	9	10,0%
Porque o estudo é muito valioso, estudar é muito importante, é bom estudar	7	8,0%
Porque é mais fácil, porque é mais prático	7	8,0%
Porque sem estudo não arranjamos um bom emprego, para melhorar de vida	5	6,0%
Porque tem funcionários e professores preocupados em recuperar os estudos dos adultos	4	4,0%
Já recomendei	4	4,0%
Só para quem realmente está atrasado e precisa, porque nunca é tarde para quem se esforça	2	2,0%
Não sei ainda, não conheço bem, aparentemente não há dificuldades	2	2,0%
Por causa do horário que possibilita conciliar trabalho e estudo	1	1,0%
Para as pessoas fazerem parte deste mundo globalizado	1	1,0%
Porque temos muito tempo para terminar os estudos	1	1,0%
Não justificou	8	9,0%
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte: Questionários.**

**N = 84**

Nota: Perguntou-se aos alunos: *Você recomendaria a outras pessoas que fizessem o supletivo no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP? Por quê? Justifique sua resposta.*

Os motivos para a indicação de estudar no CEEJA-PP são semelhantes aos da escolha de se estudar ali como, por exemplo, a qualidade da escola e do ensino. Também recomendam por considerá-la como a maneira mais rápida e fácil para se concluírem os estudos. Os alunos reconhecem que a escola oferece mais uma oportunidade para quem ainda não teve chance de finalizar sua vida escolar.

As informações apresentadas pelos alunos permitem-nos inferir que a escola para os alunos tornou-se lugar bom para estudar, porque eles podem frequentá-la em dia e hora que melhor lhes convém.

Além disso, avaliam que, para terminar seus estudos, a metodologia adotada pelo CEEJA-PP é a mais rápida, prática e a mais fácil.

Esses dados sinalizam um elemento que deve ser considerado: a forma diferente de os alunos se colocarem como alunos. São dois tipos de alunos que convivem no CEEJA-PP: os que, em algum momento, foram excluídos do sistema de ensino e os que buscam uma forma mais rápida e fácil para desenvolver e concluir sua formação educacional.

O CEEJA-PP foi criado para abrir uma possibilidade aos alunos excluídos de retornar à escola. Porém, hoje, o espaço é também aproveitado por aqueles que deixam o ensino regular, que consideram ser mais rigoroso, para um estudo que acreditam ser mais fácil.

Outra dimensão valorizada pelos alunos e pelos professores é a estrutura física do CEEJA e o acolhimento caloroso da equipe ao aluno.

Os gestores e professores consideram que proporcionar um ambiente escolar agradável aos alunos contribui para o comprometimento e para o envolvimento de todos com princípios e valores importantes para serem aprendidos e partilhados coletivamente.

O cuidado com o espaço físico e o respeito com os alunos representam mais que exigências, são exemplos a ser seguidos por todos na escola. Dos professores aos alunos, todos cuidam para que não ocorra vandalismo no espaço escolar.

As paredes da escola estão sempre pintadas e limpas, as carteiras sem nenhum risco, as plantas e jardins sempre bem cuidados e floridos, o chão brilhando, banheiros asseados, com sabonetes e papel higiênico.

Um espaço escolar degradado denota descomprometimento com o aluno, podendo favorecer o desinteresse do educando em relação não só à conservação da escola, como também à aprendizagem. Uma escola bonita, arejada e agradável propicia conforto aos usuários, de forma a motivar e facilitar as atividades nela desenvolvidas e a sua conservação.

O depoimento de um diretor de uma escola pública em Aracati, no Ceará, Eduardo D'Amorim, citado por Portela e Atta (2000, p. 175), corrobora essa crença e mostra bem a força educativa do espaço e como a sua forma de organização expressa um conteúdo curricular:

*"Tudo na escola deve ser feito para educar. Tudo. Assim, a sujeira deseduca, o abandono deseduca, a desorganização deseduca. Por outro lado, a limpeza educa, a organização educa, as paredes educam, os quadros educam, as plantas educam. Por isso a estrutura física, para mim, é importante para a visualização da seriedade do processo e da concepção que se tem de escola".*

Nesse momento, é importante esclarecermos que, apesar de considerarmos essa dimensão importante no processo ensino-aprendizagem, como demonstrado acima, não devemos deixar de constatar que a estrutura física faz parte de um conjunto de fatores que contribuem para a qualidade na educação.

Dourado (2007, p. 29-20), quando discute as dimensões da qualidade da educação, aponta, no plano intraescolar, a qualidade do ambiente escolar e das instalações como fator motivador externo de suma importância. O autor considera que

Ambientes planejados, acolhedores, humanizadores e integrados às necessidades da comunidade escolar têm sido destacados pelos agentes escolares e pela comunidade como valores agregados importantes. Esses segmentos entendem que a qualidade do ambiente escolar e de suas instalações, considerando a lógica de organização e gestão dos sistemas e as especificidades culturais e formativas das diversas etapas da escolarização, é necessária e fundamental para a realização do trabalho pedagógico e de gestão do trabalho escolar, de modo a realizar a apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente e propiciar uma educação de qualidade.

O referido estudioso, ao apresentar os vários fatores indicadores de qualidade social na educação, convida-nos a refletir sobre a complexidade e as várias dimensões envolvidas na melhoria da qualidade da educação. Para o autor torna-se fundamental que a sua análise

[...] deve se dar em uma “perspectiva polissêmica”, envolvendo as condições intra e extra-escolares, bem como os diferentes atores individuais e institucionais. Nesse sentido, a discussão sobre Qualidade da Educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem (DOURADO, 2007, p. 24, grifo nosso).

Ele completa seu raciocínio, afirmando que “do ponto de vista social a educação é de qualidade quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação” (DOURADO, 2007, p. 12). Para tanto, considera como dimensões mínimas comuns da qualidade da educação: no plano extraescolar, a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado; no plano intraescolar, a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e

organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

Apresentaremos a seguir, na percepção dos sujeitos pesquisados, outros indicadores que poderão nos sinalizar para a qualidade ou não da instituição estudada.

#### **4.3.5 – Fatores que impulsionaram os alunos a retornar à escola. (estudo/emprego)**

Se a necessidade de trabalhar os afastou da escola, a maior parte dos educandos aponta, por outro lado, a possibilidade de conseguir um posto de trabalho, ou, caso já o exerça, poder aperfeiçoá-lo como a motivação para retornar aos estudos (Apêndice C – Quadro 13) em 24,0% das respostas. Outros indícios de que o trabalho é um importante fator de motivação para os educandos retornarem aos estudos está em atender às exigências do empregador (4,0% das respostas) e o de crescer profissionalmente (4,0% das respostas).

Outros motivos giram em torno do desenvolvimento de competências para o universo do trabalho, bem como se voltam às questões da empregabilidade e da definição de uma profissão como: continuar e/ou terminar os estudos, fazer cursos e tentar ingressar na faculdade (14,0% das respostas); prestar concurso público (5,0% das respostas). Algumas respostas que revelam esses motivos:

*“Quero terminar o ensino médio e entrar numa faculdade e realizar meus objetivos.” (Aluno 50)*

*“Pois sinto vontade de cursar uma faculdade em que possa melhorar profissionalmente” (Aluno 50)*

*“Porque hoje sou mais responsável, minhas oportunidades eram pouca, principalmente p/ participar de concursos públicos e agora preciso concluir o ensino médio e tentar uma profissão legal, independente da minha idade” (Aluno 76)*

Dessa forma, pode-se perceber que o interesse em concluir o ensino fundamental decorre das pressões exercidas pelas relações formais no mercado de trabalho, ou seja, os alunos retornam aos estudos motivados por causas externas, decorrentes do ambiente do trabalho.

Outras motivações são baseadas em fatores pessoais, internos, como: 43,0% das respostas indicam a aprendizagem ou o desenvolvimento pessoal como o principal fator

para voltar à escola: a conscientização da importância do estudo, sentindo falta de estudar (12,0% das respostas); para adquirir conhecimento e aprender mais (11,0% das respostas); para melhorar de vida (7,0% das respostas); para ser alguém na vida (6,0% das respostas); para realizar um sonho (4,0% das respostas); para exercer cidadania e lutar por seus direitos, para sentir-se incluído na sociedade (2,0% das respostas); para ter mais cultura (1,0% das respostas).

*“Não era bom ficar em casa parado e era uma pessoa com inteligência para estudar” (DV) (Aluno 4).*

*“Porque hoje eu vim descobrir que tudo precisa do estudo” (Aluno 51)*

*“Porque me faz muita falta o estudo preciso ter mais conhecimento” (Aluno 19).*

*“Porque os estudos está me fazendo hoje muita falta tenho necessidade dos estudos” (Aluno 20)*

*“Para ter melhor conhecimento” (Aluno 8)*

*“Aprender nunca é de mais” (Aluno 12)*

*“Para ampliar o meu conhecimento [...]” (Aluno 14)*

*“[...] ser alguém na vida” (Aluno 29).*

*“Para dar continuidade ao meu sonho, de ser médico” (Aluno 40)*

*“Acho importante ser uma pessoa instruída, o cidadão com mais estudo, tem facilidade em lutar pelos seus direitos, garantidos pela lei” (Aluno 41)*

*“Porque estou me sentindo excluído da sociedade” (Aluno 57)*

*“Para ter um pouco mais de cultura” (Aluno 35)*

Outros motivos comparecem como: porque agora tem oportunidade de estudar (3,0% das respostas); por incentivo de amigos, namorado(a) e família (2,0% das respostas); para ajudar os filhos na escola (1,0% das respostas)

*“Porque agora sou viúva [...] e graças a Deus independente” (Aluno 45)*

*“por incentivo do meu namorado” (Aluno 54)*

*“Porque senti falta, pra ajudar minha filha na escola, e porque precisava e gostaria de concluir os estudos” (Aluno 16).*

Como vimos, os motivos relacionados ao retorno escolar apontados pelos alunos apresentam diferentes dimensões. Numa dimensão profissional, a volta aos estudos vislumbra a expectativa de conseguir um bom emprego ou a ascensão na carreira profissional e/ou a necessidade de se proteger de futuro desemprego. Numa dimensão pessoal, voltar à escola significa recuperar a identidade humana e cultural, com o restabelecimento da autoestima, anteriormente rebaixada pela sociedade. E, por fim, temos a dimensão social em que o incentivo para o retorno aos estudos é a vontade de atender às exigências do bem-estar no convívio e nas questões de ética e de cidadania.

No que se refere à importância do estudo para arrumar emprego, 82 alunos (98,0%) a apontaram. Aluno algum aventou a possibilidade de o estudo não ter importância para arrumar um bom emprego. Dois alunos (2,0%) não responderam á questão.

Os motivos explicitados pelos alunos que consideram importante estudar para arrumar emprego encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 10 – Motivos explicitados pelos alunos sobre a importância do estudo para arrumar emprego.

	TR	T%
Para obter melhor colocação de trabalho ou para arrumar um emprego melhor	31	34,0%
Porque aprender e adquirir conhecimento melhora o desempenho profissional	16	17,0%
Para ser alguém na vida, porque sem estudo não se é nada	10	11,0%
Porque o mercado de trabalho exige escolaridade e qualificação cada vez maior	8	9,0%
Para melhorar de vida e ter um futuro melhor	8	9,0%
Para prestar concurso público	6	7,0%
Para continuar os estudos e/ou realizar um sonho (ser enfermeira, advogado, etc.)	5	5,0%
Para saber se portar em um emprego	4	4,0%
Para obter uma maior remuneração salarial	4	4,0%
<b>TOTAL</b>	<b>92</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** Questionários.

**N = 84**

Nota: Perguntou-se aos alunos: *Você considera importante estudar para arrumar um bom emprego? Por quê?*

Embora os alunos reconheçam a importância dos estudos, pode-se inferir, pelos depoimentos dos alunos, que o trabalho vem em primeiro lugar, em razão de representar questão de sobrevivência. Como todas as respostas estavam diretamente relacionadas ao



trabalho, fica claro que a maioria dos alunos retornou aos estudos em decorrência das exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

No entanto, é o estudo que vai oferecer a oportunidade de arrumar um emprego, obter melhor colocação, aumentar o salário, melhorar sua colocação, seu desempenho, prestar um concurso público, ser médico, realizar um sonho.

O objetivo final é melhorar de vida (social, pessoal, financeira) e assim ser alguém na vida. Mas para isso é preciso ter estudo.

*“Conforme o estudo, quanto mais, arruma trabalho melhor. Saber se portar em um emprego” (Aluno 4)*

*“Porque sem estudo não se consegue um bom emprego e com salário razoável” (Aluno 5)*

*“Porque estudar gera mais conhecimento e melhora o desempenho no emprego, o que traz para mim e para a minha família um padrão social estável” (Aluno 14)*

*“Por que o mercado exige mais qualificação para contratar os funcionários” (Aluno 41)*

*“um bom emprego trás melhor qualidade de vida em todas as areas.” (Aluno 78)*

Para alguns alunos, “ser alguém na vida” é possível, quando o estudo lhes permite exercer cidadania plena, conhecendo e entendendo seus direitos e deveres, vivendo sua identidade, adquirindo conhecimentos e realizando-se como pessoa.

*“Porque sabendo ler e escrever, eu posso intender melhor os meus direitos e deveres com os meus empregadores seja ele quem for” (Aluno 21)*

*“Por que para ser alguém na vida você têm que estuda e para não se perder na malandrage” (Aluno 18)*

*“Estudar é essencial para adquirir conhecimentos” (Aluno 31)*

*“Para satisfação pessoal” (Aluno 35)*

#### 4.3.6 – O que os professores pensam dos alunos do CEEJA-PP e da relação aluno/escola.

A percepção dos professores em relação aos alunos do ensino fundamental do CEEJA-PP (Apêndice C – Quadro 14) é a de que apresentam dificuldades de aprendizagem (22,0% das respostas) e de adaptação em sala de aula, pois, de alguma forma e por diferentes motivos, foram excluídos da escola regular (19,0% das respostas). Alguns depoimentos que explicitam essas visões:

*“Muitos tem dificuldades com interpretação de textos, o que é muito preocupante, já que a leitura é ferramenta fundamental para o aprendizado, principalmente do público que já não tem mais acesso ao regular. Quando penso nestes alunos é o que vem primeiro em minha mente” (Professor 7).*

*“São os alunos que apresentam as maiores dificuldades na escrita e leitura, principalmente os mais jovens. (Fico me perguntando – O que anda acontecendo no regular?)” (Professor 4).*

*“São pessoas que estão voltando à escola depois de muito tempo fora dela e, portanto, devem ser incentivadas. Ou também, alunos egressos da escola regular que não conseguiram acompanhar o sistema lá, ou foram excluídos por ele, portanto, também devem ser incentivados” (Professor 13)*

As dificuldades de aprendizagem mais observadas pelos professores são as relacionadas à leitura e à interpretação de textos. Enquanto alguns a relacionam aos alunos de mais idade e que estiveram afastados da escola por mais tempo, outros a atribuem aos mais jovens que vieram recentemente da escola regular e que não tiveram suas necessidades básicas supridas pelo sistema de ensino atual.

Além disso, para os professores, os alunos do CEEJA-PP são pessoas que estão tentando recuperar o tempo perdido (17,0% das respostas), em razão da negação da oportunidade de estudar (14,0% das respostas):

*“São pessoas que não tiveram oportunidades de estudar, pararam para trabalhar, para cuidar de filhos, casa. São mães que cuidavam dos filhos e agora vêm em busca de recuperar esse tempo [...] (Professor 2).*

*“Penso que são alunos que por vários motivos não tiveram oportunidade de concluir seus estudos e que agora estão procurando concluí-los” (Professor 10)*

*“Percebo que são pessoas que perderam muita oportunidade pela falta de estudo e estão tendo a oportunidade de resgatar o tempo perdido” (Professor 6).*

A análise sugere ainda que, na percepção dos professores, os alunos são mais interessados e desejosos de aprender (11,0% das respostas) e aprendem mais no CEEJA-PP que na escola regular (3,0% das respostas):

*“São alunos interessados que desejam aprender” (Professor 3).*

*“A maioria são alunos que aprendem mais no CEES do que na escola regular [...]” (Professor 20).*

Como estão inseridos no mercado de trabalho, necessitam de horário disponível para estudar (5,0% das respostas). São alunos que querem melhorar de vida (financeira, psicológica, social, cultural, etc.) (5,0% das respostas) e almejam prestar concurso público (3,0% das respostas):

*“São alunos que precisam de horário disponível para que possam trabalhar [...]” (Professor 9).*

*“São alunos inseridos no mercado de trabalho já há bastante tempo, com sua rica experiência de vida, e que buscam no estudo uma melhoria em sua qualidade de vida (financeira, psicológica, social, cultural...)” (Professor 12).*

Na fala dos professores, observa-se que a vontade de aprender e de recuperar os estudos relaciona-se aos alunos com mais idade, ao passo que a dificuldade de adaptação à escola regular prende-se aos alunos jovens, como pode ser constatado:

*“A maioria são alunos carentes, que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa. Mas, também, temos recebidos muitos alunos jovens, que não tem se adaptado ao ensino regular, por diversos motivos” (Professor 1)*

*“Os mais velhos vem com vontade de aprender, recuperar o tempo que ficaram longe da escola. Os mais jovens, às vezes não são bem aceitos no ensino regular (reprovas, bagunça)” (Professor. 16)*

A visão que os professores demonstram em relação aos alunos do CEEJA-PP, de modo geral, é positiva, quando se referem às relações dos alunos com:

- os professores, em 96,0% das respostas (ótima, boa, de respeito, confiança, educação, gratidão.) (Apêndice C – Quadro 15);
- os funcionários, em 95,0% das respostas (ótima, boa, de respeito, de auxílio, de entendimento) (Apêndice C – Quadro 16);

- a coordenação, em 81,0% das respostas (ótima, boa, respeitosa, de busca de apoio, aberta) (Apêndice C – Quadro 17);
- a direção, em 81,0% das respostas (ótima, boa, respeitosa, de receptividade, aberta) (Apêndice C – Quadro 18);
- outros alunos, em 81,0% das respostas (boa, de entrosamento, de cordialidade e respeito, de vínculos, de conhecimento e troca de experiências) (Apêndice C – Quadro 19).

Mesmo tendo uma relação boa, as dificuldades começam a aparecer na opinião dos professores, envolvendo:

- as avaliações. Embora 37,0% das respostas considerassem que os alunos têm uma relação boa, satisfatória, fácil, normal, quase a mesma porcentagem, correspondendo a 36,0% das respostas, apontou uma relação regular, de dificuldades (principalmente, em questões dissertativas) (Apêndice C – Quadro 20);
- o material didático. Em 48,0% das respostas, apontou-se uma boa relação e de conteúdo fácil para o aluno aprender e assimilar. No entanto, 29,0% das respostas consideraram que os alunos acham o conteúdo extenso e eles têm dificuldade de estudar sozinhos e pouca preocupação com a manutenção do material utilizado e emprestado pela escola (Apêndice C – Quadro 21).

Quando lhes foi indagado se introduziriam alguma mudança para melhorar a apropriação dos conhecimentos dos alunos do CEEJA-PP, dois professores responderam que “não” o fariam, porém, somente um justificou sua avaliação:

*“As mudanças que acredito serem importantes para melhorar a apropriação de conhecimento não parecem se encaixar com as políticas associadas ao CEES. Poderia afastar os alunos que, embora não se apropriem de todo conhecimento que julgo necessário, talvez não frequentariam a escola se ela fosse diferente” (Professor 7).*

As mudanças sugeridas pelos professores para melhorar e ampliar a apropriação dos conhecimentos dos alunos (Apêndice C – Quadro 22) foram: acesso a jornais, revistas, livros (39,0% das respostas); oferecer oficinas que possibilitem aos alunos vivenciar conteúdos trabalhados nas disciplinas (13,0% das respostas); inclusão de outros livros e

apostilas com outras didáticas (13,0% das respostas); utilização de computadores com acesso à internet (9,0% das respostas).

Os aspectos mais significativos observados nas sugestões dos professores são os relacionados à leitura e à escrita, indicando que os professores reconhecem o valor dessas aprendizagens para os alunos e a necessidade de melhorar, na escola, essas práticas. Quanto à dimensão metodológica, outras necessidades foram apontadas como: a inclusão de novos suportes concretos (livros e apostilas, internet) e oficinas para direcionar as atividades trabalhadas com os alunos em direção à atualização nos conteúdos científicos e sua relação com a vida do educando.

Além desses aspectos, outras sugestões foram elencadas como pertinentes de serem desenvolvidas na formação dos educandos, como: aumentar os projetos específicos de cada área de conhecimento (4,0% das respostas), por meio de atividades que estimulassem a aprendizagem (filmes, visita a museus, etc.) (4,0% das respostas); maior abertura para o debate e para a crítica (4,0% das respostas) e empréstimo dos materiais didáticos para serem levados pelos alunos (4,0% das respostas).

#### **4.4 – Percepções dos alunos e professores sobre o CEEJA-PP.**

Vimos acima quem são os sujeitos que convivem no CEEJA-PP e a relação deles com a escola. O que se pretende daqui para frente é conhecer as percepções dos professores e dos alunos sobre a instituição escolar e identificar as relações de semelhanças e disparidades existentes nas suas falas.

##### **4.4.1 – Relação professor/aluno.**

A relação professor/aluno é percebida pelos professores (Apêndice C – Quadro 15) com as seguintes características: ótima e boa (41,0% das respostas); de respeito (22,0% das respostas); de confiança (7,0% das respostas). Também são identificadas relações de: educação (4,0% das respostas); gratidão (4,0% das respostas); reconhecimento (4,0% das respostas); proximidade (4,0% das respostas); entrosamento (4,0% das respostas).

Pode-se observar que os professores consideraram nas suas respostas o caráter social e afetivo na relação professor e aluno, quando afirmam que a relação dos alunos com os professores:

*“muito boa, é de amizade” (Professor 1)*

*“é uma relação de respeito e gratidão” (Professor 5)*

*“geralmente tratam com educação e respeito” (Professor 6)*

*“Uma relação de proximidade e confiança” (Professor 12)*

Porém, alguns professores percebem uma relação de dimensão pedagógica, em que essa relação se dá no período de orientação e é bem aproveitada quase que na íntegra (4,0% das respostas) em exposição do conteúdo (4,0% das respostas).

Quanto aos alunos, quase a totalidade (99,0%) atribui ao professor orientador importância fundamental para a sua aprendizagem. Somente um aluno (1,0%) afirmou que o professor não é importante, justificando que aprende melhor lendo e escrevendo.

Os alunos que consideraram o professor orientador muito importante (Apêndice C – Quadro 23) alegaram que os professores os ajudam nas dúvidas (30,0%); os ajudam nas dificuldades, a estudar e a entender o conteúdo (19,0% das respostas); e a ser mais rápidos (1,0% das respostas). Segundo alguns alunos, sem o professor não seria possível concluir o aprendizado ou seria mais difícil vencê-lo (14,0% das respostas). Além de o professor ensinar e explicar bem o conteúdo (12,0% das respostas), ele incentiva, dá força e passa segurança (7,0% das respostas) e está sempre disponível, demonstrando paciência e compreensão (5,0% das respostas).

Os depoimentos dos alunos permitem inferir que eles, ainda, possuem a concepção da sala de aula convencional, onde o professor tem o papel de determinar o que se deve fazer. Demonstrem resquícios de uma escola instrucionista, já que, para eles, a aprendizagem está vinculada às instruções do professor.

*“Acho que sem um professor não aprende bem (Aluno 10)*

*“Porque sem eles nós não chegaríamos a lugar nenhum” (Aluno 12)*

*“São os professores que me ajudaram a estudar e a entender as matérias” (Aluno 24)*

*“Facilita para quem tem dificuldade de aprender somente na leitura”  
(Aluno 31)*

*“São pessoas inteligente na profissão deles para nos orientar. São muitos importante por que sem eles não seria possível aprender” (Aluno 40)*

Dentre os que consideram o professor orientador importante, 11 alunos (12,0%) não justificaram sua avaliação.

#### **4.4.2 – Material didático e conteúdo.**

A maior parte dos professores emitiu opiniões mais negativas do que positivas sobre o material didático utilizado no CEEJA-PP (TELECURSO 2000). Eles avaliam que o conteúdo se demonstra desatualizado (35,0% das respostas). Apenas 32,0% das respostas consideraram o material didático bom, ótimo e muito rico (Apêndice C – Quadro 24). Vejamos algumas respostas ilustrativas de tais aspectos:

*Penso que é um material bom, mas que poderia ser sempre atualizado com a realidade dos alunos (Professor 5).*

*Muito bom, porém os dados estão em alguns casos ultrapassados (Professor 8).*

*O material é muito bom, mas em minha área do conhecimento é preciso atualizações (dados, tabelas, gráficos...) e informações complementares (Professor 12).*

*O material é muito bom, contudo não recebemos o material atualizado. Acredito que seria de grande valor para professores e alunos, se recebêssemos o material atualizado (Professor 13).*

Outras opiniões foram explicitadas a respeito do conteúdo: reduzido (9,0% das respostas); básico (6,0% das respostas); confuso, dificultando o entendimento dos alunos (6,0% das respostas); adequado às tendências sugeridas pelo Estado (6,0% das respostas); fácil de os alunos entenderem (3,0% das respostas). Algumas respostas demonstram ambigüidade:

*“Acho que falta atualizações, o conteúdo apesar de ser bastante resumido, é fácil de o aluno entender” (Professor 14).*

*“É um ótimo material, mas é complicado, muito elaborado em algumas partes como matemática onde os alunos encontram dificuldades em entender e estudar sozinho” (Professor 2).*

Visando a suprir os problemas apontados no material didático, os professores produziram apostilas com conteúdos atualizados que foram inseridos nas unidades de estudos. Na disciplina de Matemática, foi disponibilizada aos alunos uma lista de exercícios complementares.

Para os alunos, o material didático do CEEJA-PP (TELECURSO 2000) (Apêndice 3 – Quadro 25) foi considerado muito bom (56,0% dos alunos); bom (37,0% dos alunos); razoável (6,0% dos alunos). Um aluno não opinou.

Dos que consideraram o material bom ou muito bom, 10 alunos não justificaram. Dentre os que justificaram (Apêndice C – Quadro 26) temos as seguintes respostas: fácil de entender por ter uma linguagem clara (23,0% das respostas); ajuda e facilita o aprendizado fazendo apreender mais (20,0% das respostas); um material bem elaborado, detalhado e que traz um ótimo conteúdo (11,0% das respostas);

Ao justificar sua avaliação, os alunos consideraram o material bom ou muito bom em razão de: o material ser fornecido gratuitamente pela escola<sup>34</sup> (9,0% das respostas); ajudar no preparo para as provas, porque não seria possível ter um bom desempenho sem os livros (8,0% das respostas); o material ser suficiente, depende do esforço do aluno, porque quem se aplica consegue um bom resultado (7,0% das respostas); ajuda dos professores (4,0% das respostas); o livro é fácil de manusear, porque é fácil de estudar pelos livros (3,0% das respostas); vídeos que ajudam os deficientes visuais (DV) (1,0% das respostas); é preciso ter um livro para estudar (1,0% das respostas).

Os depoimentos permitem concluir que, para os alunos, a aprendizagem vincula-se, em primeira instância, aos recursos já tradicionais da escola como o livro didático e o professor. O vídeo foi lembrado como material didático apenas pelo aluno portador de deficiência visual, portanto é um recurso pouco utilizado para o estudo.

*“Os livros são muito bons sem eles seria impossível ter um bom desempenho” (Aluno 20)*

*“porque fala todo o conteúdo resumidamente, necessário para a aprendizagem.” (Aluno 68)*

---

<sup>34</sup> Os livros didáticos e paradidáticos são disponibilizados aos alunos para o estudo somente enquanto estiverem na escola.



*“[...] porque e bom e é preciso ter um livro para estudar entender a matéria” (Aluno 77)*

Os alunos que consideraram o material didático do CEEJA-PP razoável (6,0%) (Apêndice C – Quadro 27) justificaram afirmando que: alguns livros são de difícil compreensão (40,0% das respostas); porque o material apresenta palavras que não têm significado (Inglês), porque não entendem algumas palavras (40,0% das respostas); e por motivos pessoais (20,0% das respostas).

*“Porque alguns livros explicam bem outros eu não consigo compreender” (Aluno 21)*

*“Por quê, tem algumas palavras que não temos o significado” (Aluno 63)*

*“Por exemplo: Inglês para quem não tem noção fica perdido diante de palavras sem tradução. Português, 8ª falta as 10 classes gramaticais” (Aluno 67)*

Essa dificuldade é possível de ser percebida nas disciplinas de Inglês e Matemática, quando é realizado o levantamento mensal. Os números desses levantamentos comprovam as dificuldades apontadas pelos alunos, já que o atendimento no setor de orientação dessas disciplinas é bem maior que nas demais.

Na percepção dos professores, os alunos têm uma boa relação com o material didático (24,0% das respostas), porque acham que os alunos têm facilidade de entender e de assimilar o conteúdo (24,0% das respostas). Quanto ao fato da dificuldade em adquirir o material, foi considerado muito bom o empréstimo pela escola (10,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 21).

Outros professores consideram que a relação, boa ou ruim, depende dos alunos, pois alguns acham o material fácil e outros apontam o conteúdo difícil (10,0% das respostas); alguns lêem bastante e outros nem o abrem para consultar (5,0% das respostas).

As dificuldades dos alunos com o material são relacionadas pelos professores, quando consideram que os alunos têm dificuldade de estudar sozinho (14,0% das respostas); os alunos acham o material muito extenso (5,0% das respostas); para os professores os alunos têm pouca preocupação com a manutenção do material didático (5,0% das respostas) e pouco tempo para estudá-lo (5,0% das respostas).

Para os professores, os alunos demonstram reconhecer que os conteúdos estudados têm relação com suas vidas cotidianas (Apêndice 3 – Quadro 28) quando: mesmo sendo básico, trazem algo relacionado ao cotidiano, possuem conteúdos utilizados no trabalho

(45,0% das respostas); são estabelecidos por meio de comentários, citações e exemplos de fatos da vida relacionados com os conteúdos (40,0% das respostas); passam em concursos e vestibulares (5,0% das respostas). Alguns professores consideram que a Matemática é uma disciplina que os alunos têm dificuldade de associar com o cotidiano (5,0% das respostas) e que muitos deles não têm interesse em relacionar o conteúdo estudado com sua vida cotidiana (5,0% das respostas).

Dos alunos pesquisados, 14 deles (16,7% dos alunos) consideraram que todas as disciplinas são importantes para a sua vida (Apêndice C – Quadro 29), justificando que necessitam de todas as disciplinas, todas são importantes (79,0% das respostas); porque é preciso aprender todas e manter-se informado em todas (14,9% das respostas); e, porque todas as disciplinas fazem parte da nossa cultura e do nosso cotidiano (7,0% das respostas).

As disciplinas relacionadas pelos alunos como as mais importantes para a sua vida (Apêndice C – Quadro 30) foram: Língua Portuguesa (26,0% das respostas) e Matemática (22,0% das respostas); Geografia (12,0% das respostas); Inglês (11,0% das respostas); História (10,0% das respostas); Ciências (10,0% das respostas); Arte (8,0% das respostas). Três alunos não responderam.

As justificativas explicitadas pelos alunos que assinalaram Língua Portuguesa (Apêndice C – Quadro 31) como a disciplina mais importante para suas vidas foi em virtude de: ser a base de tudo, pois está presente no cotidiano, é essencial no nosso dia a dia, levamos para toda a vida (34,0% das respostas); ajuda a melhorar a escrita (10,0% das respostas), a comunicação (10,0% das respostas), a leitura (2,0% das respostas); ajuda também o desenvolvimento intelectual e o entendimento (8,0% das respostas).

Também alguns alunos disseram que devem aprender a Língua Portuguesa para melhor se expressar no espaço do trabalho (8,0% das respostas). Outros alunos afirmaram que gostam dessa matéria, porque gostam de ler e escrever e consideram a disciplina mais interessante (8,0% das respostas). Foram ainda relacionadas as seguintes justificativas: sendo a língua do país, tem que ser usada de forma correta (6,0% das respostas); é a disciplina mais cobrada nos exames, concursos e vestibulares (6,0% das respostas); para ajudar os filhos (2,0% das respostas). Três alunos não justificaram.

Os alunos que assinalaram Matemática (Apêndice C – Quadro 32) como a disciplina mais importante para as suas vidas apresentaram as seguintes justificativas: porque está presente no nosso cotidiano, é a base de tudo, é essencial no nosso dia a dia (46,0% das respostas); porque melhora o raciocínio nas contas, porque ajuda o desenvolvimento intelectual (19,0% das respostas); porque gosta da matéria, é a mais interessante (11,0% das

respostas); porque faz parte de outros cursos e/ou faculdades de interesse do aluno (8,0% das respostas); porque é mais solicitada em exames, concursos, vestibulares (5,0% das respostas); para ajudar os filhos (3,0% das respostas). Três alunos não justificaram.

As disciplinas relacionadas pelos alunos como as que eles têm dificuldades (Apêndice C – Quadro 33) foram: Matemática (34,0% das respostas); Inglês (27,0% das respostas); Língua Portuguesa (24,0% das respostas); Geografia (4,0% das respostas); Ciências (4,0% das respostas); História (3,0% das respostas); Cinco alunos não responderam.

Os que assinalaram Matemática (Apêndice C – Quadro 34) como a disciplina em que têm maior dificuldade alegaram que: têm dificuldade de assimilação e de entendimento, pois a consideram muito difícil (48,0% das respostas); tem muitos números e contas, e muitas regras (20,0% das respostas); não gostam da matéria (5,0% das respostas); por terem ficado muito tempo sem estudar (5,0% das respostas); por causa do uso da calculadora (2,0% das respostas). Oito alunos não justificaram (20,0% das respostas).

Dentre os que assinalaram Inglês (Apêndice C – Quadro 35) como a disciplina em que têm maior dificuldade justificaram que: têm dificuldade de assimilação e de entendimento, pois consideram muito difícil (42,0% das respostas); têm dificuldade em falar, porque é uma língua diferente da nossa, por não ter o hábito de usar (23,0% das respostas); não gostam da matéria (6,0% das respostas); por terem ficado muito tempo sem estudar (6,0% das respostas); porque as experiências do passado não são boas (3,0% das respostas). Seis alunos não responderam (20,0% das respostas)

Os que assinalaram Língua Portuguesa (Apêndice C – Quadro 36) como a disciplina que lhes apresenta mais dificuldade também alegaram que: têm dificuldade de assimilação e de entendimento, pois consideram muito difícil (32,0% das respostas); têm dificuldade na escrita e/ou leitura, por causa de muitas regras (21,0% das respostas); por terem ficado muito tempo sem estudar (7,0% das respostas); Porque é difícil a parte da literatura (4,0% das respostas). Dez alunos não justificaram (36,0% das respostas).

A opinião da maioria dos alunos (90,0%) é a de que nenhuma disciplina deveria sair do curso; somente 7 alunos (8,0%) disseram que alguma disciplina deveria sair do curso. Dois alunos (2,0%) não opinaram (Apêndice C – Quadro 37).

Os conteúdos e disciplinas relacionados pelos 8,0% dos alunos que acham que deveria sair do curso estão: Arte (33,0% das respostas); Inglês (23,0% das respostas); Redação (11,0% das respostas); leitura de livros (11,0% das respostas); Matemática (11,0% das respostas); exame final de validação - EFV (11,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 38).

A opinião da maioria dos alunos (79,0%) não incluiria nenhuma outra disciplina além das cursadas (Apêndice C – Quadro 39). Dos 16 alunos (19,0%) que afirmaram que incluiriam mais alguma disciplina sugeriram: informática (31,0% das respostas); Espanhol (13,0% das respostas); Religião (13,0% das respostas); Italiano (6,0% das respostas); Francês (6,0% das respostas); Etiqueta (6,0% das respostas); cursos técnicos (6,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 40). Três alunos não deram sugestões.

Essas informações demonstram que a maior parte dos alunos reconhece a importância dos conteúdos aprendidos na escola para a sua vida. Também sugerem que os alunos estão satisfeitos com a grade curricular do CEEJA-PP, já que a maioria não incluiria nenhuma outra disciplina.

Os que sugeriram a inclusão de outros conteúdos demonstraram reconhecer as necessidades do mercado de trabalho atual ao relacionarem informática e línguas estrangeiras, bem como a qualificação técnica.

Os dados apontados sobre o material didático e o conteúdo demonstraram que a maioria dos alunos (93,0%) considerou o material didático bom ou muito bom, enquanto, apenas, 32,0% dos professores tiveram essa mesma opinião. Esse fato indica que os professores demonstraram uma preocupação pedagógica com a relação aluno/contéudo, porque eles parecem incomodados com a desatualização do conteúdo no material didático.

Quanto aos alunos, somente os 10,0% deles que consideraram bom ou muito bom, porém, não justificaram a sua resposta. Estes, somados aos 6,0% dos que consideraram o material razoável, de alguma forma, perceberam a preocupação dos professores ou, talvez, estivessem manifestando uma desconfiança em relação à qualidade das informações e aos conteúdos oferecidos pelo material didático.

Visualizou-se, portanto, que, embora, de modo geral, o material didático TELECURSO 2000 funcione bem e cumpra o seu papel educativo, um redimensionamento do conteúdo e da metodologia de ensino no CEEJA-PP faz-se necessário, visando ao que Claro (2005, p. 176) conceitua como “domínio pedagógico-comunicacional”, ou seja, “capacidade de gerir a informação midiaticizada para um certo propósito, garantindo que a informação seja confiável, ou seja, tendo real noção de sua validade e atualidade para os objetivos propostos para aquela disciplina e conteúdo”.

Não podemos deixar de lembrar, que uma mídia televisiva compõe o material didático: as teleaulas. Assim sendo, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem detectar os pontos favoráveis e as deficiências do recurso midiático de forma a estimular reflexões na direção de utilizá-lo para cumprir objetivos educacionais.

Patrícia de Tillio Claro (2005, p. 173) destaca

[...] a importância da gestão comunicativa dos meios na educação como caminho para a formação de novas audiências, não somente no sentido de visão e relação crítica com os meios, mas, principalmente, na perspectiva de uso dos recursos midiáticos-tecnológicos para criar as condições e dar suporte à construção das competências requeridas aos indivíduos pela Sociedade da Informação.

Nesse sentido, no CEEJA-PP, os professores necessitam conhecer os princípios do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como mediação pedagógica para organizar e facilitar a aprendizagem com e através das mídias. O sucesso dessa empreitada pode significar o desenvolvimento de novas competências e o aperfeiçoamento das habilidades de comunicação dos alunos.

#### **4.4.3 – As mudanças percebidas nos alunos a partir da frequência no CEEJA-PP.**

Todos os professores percebem mudanças nos alunos a partir de sua frequência no CEEJA-PP.

São muitas as mudanças observadas pelos professores (Apêndice C – Quadro 41). No processo ensino-aprendizagem são percebidos que: os alunos evoluem nos estudos, melhoram na leitura e na escrita e apresentam uma aprendizagem mais significativa (16,0% das respostas) e sentem-se estimulados e cientes da necessidade de continuação dos seus estudos (8,0% das respostas).

Para os professores, os alunos, também, mudam a forma de se portar (8,0% das respostas), tornam-se mais sociáveis (8,0% das respostas), mais comunicativos (8,0% das respostas), mais disciplinados (2,0% das respostas), mais integrados (2,0% das respostas) e companheiros (2,0% das respostas).

Na opinião dos professores, também ocorrem mudanças na relação dos alunos com a escola, pois eles passam a demonstrar maior respeito pela escola (4,0% das respostas), assim como laços mais afetivos (2,0% das respostas); tornam-se mais comprometidos com a escola e com eles próprios (2,0% das respostas); e, os mais velhos, sentem-se mais à vontade em contato com os professores (2,0% das respostas).

Algumas respostas relacionam-se às mudanças pessoais dos alunos, quando os professores dizem perceber que: os alunos tornam-se mais confiantes (18,0% das respostas) e que aumentam a autoestima (10,0% das respostas); os alunos tendem a se valorizar (4,0% das respostas); passam a sonhar com novas oportunidades e a fazer planos para o futuro (4,0% das respostas); passam a sentir-se mais úteis (2,0% das respostas); os alunos passam a ver o mundo de forma diferente (2,0% das respostas); e, passam a ter uma sensação de sucesso (2,0% das respostas).

Por parte dos alunos, a maioria deles (81,0%) afirmou perceber melhoria ou mudanças em sua vida desde que voltaram a estudar no CEEJA-PP. Treze alunos (15,0%) não percebem melhorias ou mudanças em suas vidas e três (4,0%) não opinaram (Apêndice C – Quadro 42).

A percepção de mudanças em suas vidas a partir da sua frequência no CEEJA-PP (Apêndice C – Quadro 43) aponta os seguintes comportamentos: desenvolvimento do aprendizado e aquisição de mais conhecimentos (24,0% das respostas); melhorou a comunicação, melhorou na escrita, na interpretação, lêem mais e entendem o que lêem (14,0% das respostas); aumentou a autoestima e a confiança, sentem-se mais útil, sentem-se um cidadão (14,0% das respostas); passaram a ter mais motivação pelos estudos, aumentou o interesse pelos estudos (12,0% das respostas); estarem enxergando o mundo melhor, estarem com a mente mais aberta, pensam mais rápido, entendem melhor as coisas (11,0% das respostas); estarem mais educados, mais inteligentes, mais instruídos (4,0% das respostas); melhoraram muito na vida pessoal, deu novo ânimo na vida, estarem mais alegres (4,0% das respostas); conseguem ajudar os filhos nas tarefas, entendendo melhor os filhos (3,0% das respostas); voltaram a ter esperança para ingressar no mercado de trabalho (3,0% das respostas); tornaram-se mais independentes (1,0% das respostas); voltaram a lembrar de coisas que haviam aprendido no passado (1,0% das respostas). Sete alunos (9,0% das respostas) não justificaram.

Na percepção dos professores, os alunos, a partir da sua frequência no CEEJA-PP, desenvolvem e/ou ampliam as seguintes competências: a leitura e a interpretação (47,0% das respostas); desenvolvem a criticidade e tornam-se mais observadores, possibilitando uma mudança de visão de mundo (16,0% das respostas); melhora no entendimento e na compreensão das coisas que acontecem ao seu redor e no mundo (10,0% das respostas); a escrita (6,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 44).

Outras habilidades foram citadas, como a melhora de raciocínio; o hábito do estudo; a capacidade de resolver atividades de cálculo; e, de estabelecer relação entre o conteúdo aprendido e sua vida prática. Cada uma dessas foi citada em 3,0% das respostas.

As mudanças evidentes mais citadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, foi o desenvolvimento na aprendizagem: melhoraram a escrita, a leitura e a interpretação. Outras mudanças percebidas, por ambos, foram: maior motivação pelos estudos e o aumento da autoestima.

As respostas dadas a essas questões permitem-nos inferir que, para a maioria dos alunos e dos professores, o CEEJA-PP está cumprindo a sua função educativa ao proporcionar mudanças e melhorias nos alunos.

Aqueles que responderam que não perceberam mudanças justificaram sua avaliação pelo fato de estar no início do curso.

#### **4.4.4 – O que os professores pensam sobre a forma de organização do CEEJA-PP e a participação dos alunos.**

Uma grande parte dos professores, 14 deles (67,0%), considera que a forma de organização do CEEJA-PP possibilita a participação do aluno na gestão da escola e nas decisões pedagógicas (Apêndice C – Quadro 45).

Segundo esses professores, a participação dos alunos, nessa perspectiva, ocorre por meio de: preenchimento de um questionário avaliativo, ao final de cada área de conhecimento (44,0% das respostas); através de instrumentos legais, existentes na escola, como Associação de Pais e Mestres (A.P.M.), Grêmios Estudantil e do Conselho Escolar (31,0% das respostas); por meio de sugestões e críticas colocadas em uma caixa, que fica à disposição dos alunos dentro da escola (19,0% das respostas); e, pela disponibilidade de uma direção aberta para atender os alunos (6,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 46). Contudo, mesmo afirmando que existe a possibilidade de participação, uma parte desses professores, nas suas justificativas, responsabiliza o aluno ou o sistema escolar pela sua não participação. Algumas justificativas esclarecem essa avaliação:

*“Na verdade o CEES, como a maior parte das escolas, fornece ferramentas para que o aluno participe de sua construção nos mais variados assuntos. O*

*que eu não sei dizer ao certo é se ha interesse dos alunos em participar”*  
(Professor 7)

*“Do ponto de vista legal, esta participação é prevista, no entanto, no dia-a-dia, ela é quase nula, situação atribuída em parte pela presença flexível”*  
(Professor 12)

É relevante o número de professores, 5 deles (24,0%), que afirmaram que a estrutura organizacional do CEEJA-PP “não” permite a participação dos alunos na gestão da escola e nas decisões pedagógicas (Apêndice C – Quadro 45), em virtude de: o sistema educacional excluir o aluno dessa prática (20,0% das respostas); do tempo pequeno de permanência do aluno no ambiente escolar (20,0% das respostas); pela falta de interesse do aluno em participar (20,0% das respostas); a presença do aluno ser flexível (10,0% das respostas); regras a serem cumpridas (10,0% das respostas); de o aluno não ter essa cultura de forma sistemática (10,0% das respostas); e pelo fato de o Grêmio não estar organizado (10,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 47). Os outros dois professores (10,0%) não emitiram sua opinião.

Apesar de o CEEJA-PP contar com A.P.M. e Grêmio Estudantil, a participação do aluno na gestão da escola e nas decisões pedagógicas ocorre quase que exclusivamente por meio do preenchimento de uma ficha avaliativa ao final de cada área de conhecimento. Nessa avaliação, é solicitado ao aluno avaliar: como ele foi recebido pelo professor; a orientação individual dada pelo professor; as unidades de estudos (apostilas); as avaliações; os projetos desenvolvidos durante o ano (CINECEEJA, Festa Junina, etc.); o atendimento da biblioteca/vídeo; o atendimento da secretaria.

Nessa atividade, pede-se ao aluno que forneça a frequência de suas orientações e avaliações, bem como informe se tem conhecimento de ex-alunos que foram aprovados em vestibulares, concursos e se conseguiram bons empregos.

Ao final da ficha avaliativa, solicita-se que o aluno emita sua opinião e sugestões sobre o que a escola pode fazer para melhorar o ensino e o aluno aprender mais. As sugestões dos alunos são levadas em consideração pela direção e informadas aos professores nas HTPCs. Muitas das críticas e sugestões resultaram em mudanças, como pode ser confirmado no depoimento:

*“Por meio de avaliações de área, eles manifestam suas opiniões ou até mesmo quando “reclamam” de algo. Por exemplo, a prova de português era uma das poucas que ou única que eles deviam fazer por escrito, reclamaram disto e, conseqüentemente, conseguiram que a prova passasse a ser como as outras, ou seja, só **marcam** a alternativa (Professor 13, grifo do professor)*



Quanto à participação dos alunos na troca de experiências (Apêndice C – Quadro 48), levando-se em conta a forma de organização do CEEJA, 16 professores (76,0%) afirmaram que “sim”, a troca de experiências é possível devido: aos próprios professores que dialogam muito com os alunos (33,0% das respostas); ao atendimento individual (24,0% das respostas); à existência de troca entre colegas que estão realizando os mesmos aprendizados (5,0% das respostas); ao ensino trazer conhecimentos que permitem a troca de experiências nos relacionamentos sociais (amigos, filhos, esposo(a), trabalho) (5,0% das respostas); ao fato de o aluno ter liberdade de expressão (5,0% das respostas); aos familiares, amigos e namorados estudarem juntos (5,0% das respostas); ao oferecimento de atividades que permite que isto aconteça, por exemplo, em oficinas, projetos (5,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 49).

Somente 3 professores (14,0%) afirmaram que “não” há possibilidade de participação dos alunos na troca de experiências, levando-se em conta a forma de organização do CEEJA-PP. As justificativas dadas por esses professores foram: o individualismo que a organização escolar proporciona dificulta a troca de experiência (33,3% das respostas); o tempo de permanência do aluno é estruturado de maneira a ter que estudar e fazer prova (33,3% das respostas); o contato com outros alunos é mínimo e a relação com o professor é apenas pedagógica (33,3% das respostas) (Apêndice C – Quadro 50).

A troca de experiências entre os alunos é possível de se perceber não só pelas respostas dadas a essa questão pelos professores, mas também quando os alunos manifestam, em outros momentos da pesquisa, que gostam da escola, dos professores, dos funcionários, dos novos amigos, demonstrando que se sentem bem e que existe alguma sociabilidade no ambiente do CEEJA-PP.

Como em qualquer outro ambiente escolar, é percebida a presença de alunos que buscam na escola apenas os instrumentos – estudar, realizar provas, conceitos - que atendam ao seu objetivo mais imediato: a certificação.

A participação dos alunos do CEEJA-PP em atividades extracurriculares é possível, na opinião de 14 professores (67,0%) (Apêndice C – Quadro 51) quando: ocorrem, por meio de projetos pedagógicos, realizados ao longo do ano, por exemplo, exposições, CINECEEJA, oficinas de redação, projeto de leitura, festa junina, horta de ervas medicinais (58,0% das respostas); as atividades são concomitantes com os objetivos dos alunos (estudar e realizar provas) (14,0% das respostas); ocorrem durante as orientações (14,0% das respostas);

as atividades são opcionais (7,0% das respostas), e; não justificou (7,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 52).

Não é possível a participação dos alunos do CEEJA-PP em atividades extracurriculares, em virtude da forma de organização da escola, para 5 professores (24,0%) (Apêndice C – Quadro 51), porque: o objetivo maior dos alunos é a necessidade de concluir rapidamente os estudos (80,0% das respostas); é complicado conseguir organizar e conseguir presença com data e hora pré-estabelecida (20,0% das respostas) (Apêndice C – Quadro 53).

Alguns projetos realizados na escola, como as exposições comemorativas e informativas, apesar de serem admiradas e elogiadas pelos alunos, são desenvolvidos quase que exclusivamente pelos professores. Nesse caso, a presença flexível é responsável pela não participação dos alunos.

Nas outras atividades desenvolvidas durante o ano como, por exemplo, o CINECEEJA e a oficina de redação, um grande número de alunos participa, em virtude de elas serem realizadas com agendamento de data e hora, preferencialmente no noturno. Outro dado estimulador é a atribuição de um conceito que será somado à nota da próxima avaliação que o aluno realizar.

Mesmo com grande interesse por parte dos alunos, não é possível a realização de outras atividades como ir ao teatro, museu, cinema, etc. A alegação para a não realização dessas atividades é devido à dificuldade de logística e do desfalque que a ausência de um professor acarretaria no atendimento aos alunos.

Quando se busca um ensino de qualidade, não se pode desvinculá-la da democratização do ensino (MEC, 2009).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, teve como eixo de discussão o *Documento Referência* (MEC, 2009, p. 8), que pretendeu “contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo articule-se com a ampliação e melhoria do acesso e da permanência com qualidade social para todos, consolidando a gestão democrática como princípio basilar da educação nacional”.

O documento do MEC, que se referia à qualidade da educação no Eixo II, apontou que não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo.

Para fundamentar a gestão democrática, o documento do MEC (2009, p. 27), aponta para a constituição de um espaço público de direito, que

[...] deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a inter-relação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público e com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.

Entendendo que a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal, o *Documento Referência* (MEC, 2009, p. 42) sintonizou a gestão democrática, como princípio da educação, com

[...] a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social. Desse modo, deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político-pedagógico (PDI), que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.

O CEEJA-PP, como qualquer outra instituição educacional de caráter público, deve ter como princípios fundamentais a inserção social e a gestão democrática. As pesquisas e os fatos provam que as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiam um permanente exercício de conquista da cidadania. Esta última é concebida como materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, dentre os quais o direito à educação de qualidade.

Não devem ser medidos os esforços para se definir coletivamente o projeto político-pedagógico do CEEJA-PP, reconhecendo, dessa forma, a luta histórica em defesa do direito da escola de construir seu projeto, de fazer suas escolhas, num movimento em que todos se educam.

A forma de organização do CEEJA-PP, visando a atender a presença flexível dos alunos, pode ser um fator dificultoso para a participação de todos no movimento de construção do projeto político-pedagógico. Apesar disso, como vimos nas informações

obtidas juntos aos educadores, existe, no interior da escola, uma possibilidade real de serem desenvolvidas práticas sociais e democráticas.

#### **4.4.5 – Significados do CEEJA-PP para os alunos.**

Foi solicitado aos alunos que apontassem os aspectos mais importantes e significativos de sua frequência ao CEEJA-PP.

Tabela 11 – Aspectos mais importantes e significativos para os alunos que frequentam o CEEJA-PP.

	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Adquirir conhecimentos, aprender de verdade, aprender é muito bom, melhorar o meu aprendizado	16	14,0%
Acabar o estudo, terminar os estudos com maior rapidez	16	14,0%
Uma chance de melhorar de vida, esperança de um futuro melhor, mudar de vida, ter uma oportunidade no mercado de trabalho	11	10,0%
Poder frequentar no horário que quiser, não precisar vir todos os dias, a possibilidade de trabalhar e estudar, poder cuidar dos filhos e estudar	10	9,0%
Os professores são bons, os funcionários são atenciosos e educados	7	5,0%
A motivação para continuar os estudos, cursos, faculdade	7	5,0%
Sentir-se valorizada e respeitada, ser alguém na vida	4	4,0%
O ambiente agradável da escola, sua organização e higiene	4	4,0%
A importância do estudo e a vontade de estudar,	4	4,0%
A possibilidade de realizar um sonho, sentir-se realizado	3	3,0%
Tudo na escola ser especial, gostar da escola	2	2,0%
Ter novos amigos	2	2,0%
Realizar as avaliações com maior rapidez	2	2,0%
Sentir satisfação com os resultados positivos, sentir-se feliz	2	2,0%
Estudar com pessoas da mesma faixa etária	2	2,0%
Ter independência na escola e na vida, a escola ser adaptada aos deficientes	1	1,0%
O amor à leitura	1	1,0%
Sentir-se uma pessoa melhor, mais jovem, esperançosa	1	1,0%
Passar em concurso público	1	1,0%
Ter um certificado depois de tantas desistências	1	1,0%
A escola não ter limite de idade	1	1,0%
Sem sentido	2	2,0%
Não registrou	12	10,0%
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>	<b>100,0%</b>

**Fonte:** Questionários.

**N = 84**

Nota: Solicitou-se aos alunos: *Registre o aspecto mais importante e significativo para você ao frequentar o Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP.*

A visão dos professores sobre os aspectos mais importantes e significativos para os alunos no ambiente do CEEJA-PP encontra-se relacionada na tabela a seguir:

Tabela 12 – Relação dos aspectos mais importantes e significativos para os alunos no ambiente do CEEJA-PP na visão dos professores.

	TR	T%
O respeito e o carinho com que são tratados por todos	8	20,0%
O atendimento individualizado	5	13,0%
A liberdade de horário, frequência não obrigatória, presença flexível	4	11,0%
O resgate da autoestima	3	8,0%
O sentimento de que não são mais excluídos	3	8,0%
O resgate de valores e a valorização da pessoa	3	8,0%
A oportunidade de estudar, aprender e adquirir conhecimentos	3	8,0%
O respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno	2	5,0%
A rapidez na obtenção da graduação do nível fundamental	1	2,0%
A liberdade de expressão que os alunos têm	1	2,0%
O incentivo para a continuidade dos estudos	1	2,0%
O ambiente é muito bom	1	2,0%
O sistema de ensino que funciona	1	2,0%
A capacidade de ler, escrever e interpretar o que lê	1	2,0%
Respostas sem sentido	2	5,0%
Não respondeu	1	2,0%
TOTAL	40	100,0%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Perguntou-se aos professores: *Para você, quais aspectos são mais importantes e significativos para os alunos no ambiente do CEES-PP?*

O aspecto mais importante e significativo apresentado pelo aluno do ensino fundamental do CEEJA-PP foi “adquirir conhecimentos, aprender de verdade”. Esse aspecto ratifica a afirmação de Soares (1987, p. 175) quando diz que os alunos da EJA “desejam aprender o que não lhes foi ensinado, indo além daquilo que já sabem. Isso significa ter acesso ao que lhes foi negado, descobrir aquilo que realmente é”.

*“Eu tando frequentando a escola eu aprendo muito mas a cada dia de minha vida e posso futuramente esta preparado para uma nova oportunidade de um dia engresar em uma faculdade.” (Aluno 52)*

*“Penso em aprender nessa escola maravilhosa tudo que não aprendi e fazer uma faculdade” (Aluno 57)*

Terminar os estudos com maior rapidez é importante para obter um certificado depois de muitas desistências. Representa a chance de melhorar a vida profissional, financeira e pessoal. Isso é possível, porque a escola oferece flexibilidade de frequência possibilitando conciliar estudo e trabalho, estudo e família.

*“O mais importante para mim é concluir meu estudo neste centro estadual, isto significa uma chance de melhorar minha vida” (Aluno 5)*

*“A importancia é a de que os alunos podem aproveitar as horas vagas e estudar” (Aluno 20)*

*“O mais importante para mim e no final ter certificado e dizer consegui depois de tantas desistências” (Aluno 76)*

Também, é importante para os alunos que a escola conte com bons professores e funcionários atenciosos e educados, além de oferecer um ambiente agradável, organizado e saudável, com condições de acessibilidade.

Para os professores, os aspectos mais significativos e importantes para os alunos no ambiente do CEEJA-PP correspondem ao respeito, carinho e a atenção individual. Dessa forma, a escola proporciona aos alunos o resgate da autoestima, o sentimento de inclusão e a sua valorização.

Os alunos consideram essencial o tratamento respeitoso, que recebem na escola. Isso é manifestado por eles em vários momentos da pesquisa. Porém, o que eles consideram mais importante, ao estudarem no CEEJA-PP, é a melhora do seu aprendizado e a aquisição de conhecimentos. Para os alunos, estudar no CEEJA-PP representa recuperar o tempo perdido e terminar os estudos para melhorar suas vidas.

Entender o que significa recuperar o tempo perdido para o aluno é antes de tudo conhecer sua vida e como eles percebem a escola.

Os alunos entendem que o CEEJA-PP significa uma oportunidade de resgatar o tempo perdido. Ele não pode perdê-la. Por esse motivo, eles retornaram ao espaço do estudo.

Mas o que significa tempo perdidos para os alunos? Soares (1987, p. 167), na sua pesquisa sobre os alunos de Ibirité, Minas Gerais, afirma que os alunos jovens e adultos quando “respondem que voltaram a estudar para recuperar o tempo perdido, é porque entendem que, se ao invés de trabalharem quando criança estivessem estudando, estariam mais bem preparados, o que poderia significar uma melhor colocação profissional”

*“Significa uma grande oportunidade de terminar meus estudos e ter um futuro melhor” (Aluno 24)*

*“Uma boa oportunidade para concluir o que deixei para traz” (Aluno 84)*

*“Para mim foi importante pois, foi a oportunidade de retornar os estudos” (Aluno 26)*

*“Significa ter a oportunidade de terminar algo que sei que é muito importante para meu futuro.” (Aluno 44)*

*“Para mim significa que esta escola é a onde eu vou recoperar o meu objetivo perdido” (Aluno 51)*

Os dados apresentados sugerem que o CEEJA-PP, além de significar o espaço para recuperar e terminar os estudos, também representa um forte gerador de sonhos, porque fornece ao aluno jovem e adulto as ferramentas para sua concretização na vida prática. Uma dessas ferramentas é o desenvolvimento pessoal desencadeado pelo processo educativo, que leva o aluno a pensar e a buscar novos horizontes.

*“Foi bom. Foi uma grande evolução, ex. agora pego o ônibus sozinho. Foi uma independência grande e aumentou o número de contatos com as pessoas” (DA) (Aluno 4)*

*“Continuar a estudando para realizar meu sonho” (Aluno 32)*

*“Significa ter mais cultura” (Aluno 12)*

*“Significa um orgulho porque eu não fico mais na rua” (Aluno 18)*

*“Significa mais alto estima e mais esperança para o futuro” (Aluno 19)*

*“Para mim significa uma porta aberta pra um futuro melhor, não só a mim, mas a todos os demais que se encontra na mesma situação” (Aluno 20)*

*“Voltar a viver à ser feliz” (Aluno 45)*

*“Um grande desafio, hoje com a idade q tenho, a mente não é mais a mesma.” (Aluno 74)*

*“Significa muita coisa, aprender mais falar direito, me comunicar melhor” (Aluno 75)*

*“Significa muito me sinto mas gente, sabe e muito bom botar os neuronios p/ funcionar estava parado e me sentindo muito mal, por isso vou até o fim.” (Aluno 76)*

Os dados demonstraram como a escola é importante para os jovens e adultos que frequentam o CEEJA-PP. Eles acreditam que o processo de escolarização vivenciado



nesse espaço, ainda que lhes imponha dificuldades, possibilitar-lhes-á entrar no mercado de trabalho e ascensão social. Eles esperam muito da escola e atribuem a ela a capacidade de adquirir competências para melhorar sua vida profissional, pessoal e social.

A crença de que a escola é salvadora, contida na fala dos alunos, sem levar em conta que, ainda, estão no início do processo escolar, ensino fundamental, pode parecer a principal motivação para os alunos frequentarem o CEEJA-PP. Com certeza, a escola vai contribuir para a elevação da autoestima, com o fortalecimento do sujeito e pode melhorar o trabalho que ele exerce, já que, as pessoas enriquecem quando se submetem ao processo contínuo de formação.

Entretanto, em ambiente de novas dinâmicas produtivas, a educação sonhada pelas famílias ainda se demonstra fortemente atrelada ao mercado produtivo. Tal aspiração deixa outros valores em segundo lugar, por mais que estejam presentes. Para Pedro Demo (2009, p. 195-196),

É comum a declamação patética e poética, excessivamente filosofante, revidando em parte o tom apologético da sala de aula disciplinar. Mas este abuso não suprime o fato de que em educação há muitas motivações, diferenciadas e por vezes conflitantes, não sendo o caso descartar visões que sabem realçar faces aparentemente menos úteis, como dimensões da arte, da poesia, da literatura, da ética etc. Existe reconhecimento espraiado de que o ensino fundamental, por exemplo, não tem como norte o mercado, mas apenas uma propedêutica para a vida, ainda que inclua naturalmente o mercado.

A tendência de a educação e o conhecimento se submeterem às transformações produtivas provocou um fenômeno que, mesmo privilegiando a qualidade formal em relação à política, proporciona a diminuição da disparidade de renda porque, ainda no Brasil, percebe-se que apesar das outras formas de ascensão social, quanto mais educação se tem, mais possibilidade de empregabilidade existe, pois “[...] a melhor forma de empregabilidade é saber pensar, para melhor agir e intervir” (Demo, 1997, p.11 e 29). O autor justifica-se:

*[...] as novas dinâmicas produtivas apreciam trabalhadores que sabem pensar formalmente bem, desde que evitem pensar politicamente bem, desvelando que o abuso da ideologia no discurso pedagógico não é muito diferente daquele da ortodoxia neoliberal.* Tornou-se, então, fato geralmente admitido que qualidade da educação faz parte da qualidade da produção. Este discurso exprime, com clareza meridiana, o papel funcional da educação, como sempre, mas, o que era antes muitas vezes enfeite desejável, agora é condição produtiva. Mesmo procurando obscurecer a qualidade

política, a produtividade neoliberal acaba deixando-a passar pela porta da qualidade formal, porquanto é impraticável compartimentar dessa forma a cabeça do trabalhador que sabe pensar (DEMO, 2009, p. 197, grifo do autor).

Do ponto de vista da cidadania, a questão produtiva é importante, mas não a essencial. A conformação de um tipo de sociedade mais igualitária, construída também com apoio de novas tecnologias em debate público transparente (Demo, 2009) representa o ponto de aperfeiçoamento de uma sociedade verdadeiramente democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o princípio deste estudo, direcionamos esforços para analisar e compreender se o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP, com ensino semipresencial, modular, individualizado e autoinstrucional, constitui ou não um espaço formativo para jovens e adultos com defasagem escolar.

A motivação para realizá-lo teve como foco gerador a vivência escolar com esses educandos no CEEJA-PP. O objetivo precípua foi conhecer como realmente se desenvolvia sua formação e qual a repercussão que ela operava em sua vida.

No Brasil, os sacrifícios feitos por milhões de jovens e adultos que buscam efetivar a sua educação podem ser lidos, segundo Arroyo (2006b), como um sinal de que eles se reconhecem sujeitos de direitos e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento.

O CEEJA-PP representa um projeto criado pela política educacional do Estado de São Paulo que pretendeu reconhecer esse direito, oferecendo a oportunidade de continuidade de estudos aos jovens e adultos da região de Presidente Prudente. Tornou-se o *locus* desse estudo, quando surgiram as seguintes indagações: o CEEJA-PP constitui espaço formativo ao educando do ensino fundamental? Qual o perfil do educando atendido e qual contribuição efetiva o CEEJA-PP lhe proporciona?

Para responder a tais questionamentos, definimos como objetivo deste estudo investigar se o CEEJA-PP significa realmente um espaço formativo para jovens e adultos que ficaram impossibilitados de concluir o ensino fundamental em idade própria/ano escolar.

Para atingir esse objetivo e possibilitar uma maior compreensão sobre esse projeto educacional de política pública realizamos: pesquisa documental e bibliográfica sobre a política educacional de jovens e adultos no Brasil e no Estado de São Paulo; coleta e análise de documentos sobre a criação do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos no município de Presidente Prudente; aplicação de questionários aos professores orientadores do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente; aplicação de questionários junto a uma amostra de alunos para conhecer o seu perfil, suas expectativas, dificuldades, aproveitamento e a contribuição do curso para a vida; sistematização e a análise dos dados coletados; e, por fim, interpretações das informações obtidas que possibilitaram contribuir com reflexões e compreensões sobre a forma de atendimento dos alunos do Ensino Fundamental do CEEJA-PP e sobre os significados atribuídos por eles a essa formação.

Percorrendo historicamente a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, por meio dos instrumentos legais, constatamos que a realidade educacional brasileira traduz, com pertinência, as contradições entre o discurso e a prática, entre a declaração dos direitos e a prática social, já que o direito à educação somente é reconhecido à medida que vão acontecendo avanços sociais e políticos. Arroyo (2006b) assevera que a reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos está atrelada à legitimação da totalidade dos direitos humanos.

Porém, surgem alguns indicadores de que a consciência dos direitos vem avançando, porque jovens e adultos buscam garantir seu direito à educação, demonstrando, assim, reconhecerem-se sujeitos de direitos, que exigem seu reconhecimento social e político.

A política educacional de jovens e adultos do Estado de São Paulo procurou corresponder a essa reivindicação com a criação dos Centros Estaduais de Educação Supletiva, depois denominados Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

O CEEJA-PP não é uma escola pública para todos, é uma escola pública somente para jovens e adultos com defasagem escolar. Significa um espaço que pretende suprir uma escolaridade que, por inúmeros motivos, ficou defasada. Ao mesmo tempo, dá vida a um projeto de política pública justificado no contexto do modelo de desenvolvimento atual, em que é cada vez maior a exigência de escolaridade para a inserção no mercado de trabalho e o acompanhamento da tecnologia ocorrido em todos os setores produtivos.

Ao avaliar a formação proporcionada pela escola aos educandos, precisamos reconhecer que há vários fatores envolvidos. O orientador de aprendizagem, por ser o profissional mais próximo ao aluno e por ser o agente desencadeador do processo ensino-aprendizagem deve ser uma referência significativa para entendermos as condições e as relações estabelecidas no âmbito da unidade escolar.

Os professores que lecionam no CEEJA-PP pertencem à rede de ensino do Estado de São Paulo. Eles foram afastados temporariamente da unidade escolar onde são efetivos, para exercer a função de orientadores de aprendizagem.

Todos os professores possuem formação em nível superior com licenciatura específica em uma determinada disciplina. Porém, no CEEJA-PP, atendem a todos os componentes curriculares de sua área de conhecimento, e não apenas à disciplina de formação, a partir do ciclo II do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

A maior parte dos professores afirma que nunca teve qualquer experiência com a EJA antes de trabalhar no CEEJA-PP, assim como não ter participado de cursos de capacitação específicos para trabalhar com alunos jovens e adultos.

O motivo para escolher trabalhar no CEEJA-PP repousa na busca de uma escola diferenciada na forma de organização, funcionamento e atendimento de um público diferente, jovem e adulto.

Os profissionais sentem-se satisfeitos com a ação docente no CEEJA-PP, em virtude do atendimento individual do educando e do reconhecimento de seu trabalho por parte dos alunos

Para eles, diferença mais estimulante do CEEJA-PP em relação à escola regular reside no atendimento individualizado, visto que a aproximação entre professor e aluno facilita o diagnóstico das necessidades e dificuldades dos jovens e/ou adultos defasados, assim como estimula seu acompanhamento de forma mais efetiva.

Outro aspecto apontado pelos professores é o trabalho realizado em equipe e o apoio recebido da direção e da coordenação. O ambiente tranquilo e a disciplina dos alunos são aspectos positivos considerados por eles no seu trabalho docente.

Pouco mais da metade dos professores (52,0%) afirmou que enfrenta algum tipo de dificuldade no seu trabalho na escola. Porém, ela está relacionada à insegurança em razão das indefinições nas políticas do sistema estadual de ensino para a EJA e à ausência de cursos de capacitação específicos para se trabalhar com a EJA.

A percepção dos professores do Ensino Fundamental sobre o educando atendido no CEEJA-PP aponta interesse para aprender, o qual fica comprometido em razão de dificuldades de aprendizagem, principalmente as relacionadas à leitura e à interpretação de texto. Alguns professores relacionam-na aos alunos de mais idade, que estiveram afastados da escola por mais tempo. Outros a identificam nos mais jovens, oriundos da escola regular, que não tiveram suas necessidades básicas supridas pelo sistema de ensino atual.

Para os professores, os alunos são pessoas que estão tentando recuperar o tempo perdido, pois não tiveram oportunidade de estudar na idade própria. Também são trabalhadores que necessitam de horários flexíveis para conciliar trabalho e estudo. Seu objetivo é melhorar de vida (financeira, social, psicológica, cultural).

A opinião dos professores sobre o material didático utilizado, na época da pesquisa no CEEJA-PP (TELECURSO 2000), considerou que é necessário haver atualização que leve em conta a realidade do aluno. Os alunos, segundo os professores, têm facilidade de assimilação e bom entendimento do conteúdo. O material só se torna difícil para aqueles que têm dificuldades em estudar sozinhos. Essa é, também, a dificuldade relacionada às avaliações.

Para aperfeiçoar e ampliar a apropriação dos conhecimentos dos alunos, os professores sugerem que a escola ofereça acesso a jornais, revistas e livros. Eles enfatizam a funcionalidade de oficinas, a utilização de computadores com acesso à internet, a diversificação de livros e apostilas didáticas na direção da atualização dos conteúdos científicos e da sua relação com a vida, mesmo considerando pequena a permanência dos alunos dentro dela.

A totalidade dos professores identifica mudanças positivas quanto à aprendizagem nos alunos do Ensino Fundamental a partir da sua frequência no CEEJA-PP, sobretudo no âmbito da escrita, da leitura e da interpretação de texto. Em termos de atitudes, demonstram empenho para o estudo e mais estimulados para dar continuidade aos estudos.

Segundo alguns professores, os alunos que frequentam o CEEJA-PP mudam sua relação com a escola, passando a demonstrar respeito e afetividade por ela. Tornam-se comprometidos com a escola e com eles próprios.

Mudanças pessoais também são percebidas pelos professores ao afirmarem que os alunos tornam-se mais confiantes, melhoram a autoestima, tendem a se valorizar, passam a sonhar e a fazer planos para o futuro. Em suma, transparecem que passam a ver o mundo de forma diferente.

Em relação à participação dos alunos na gestão da escola e nas decisões pedagógicas, levando-se em conta a organização da escola, os professores consideram que é possível essa participação, já que a organização oferece instrumentos para que isso aconteça (A.P.M., Grêmios Estudantil, caixa de sugestões e críticas, etc.).

Um contingente de docentes (24,0%) avaliou que a forma de organização da escola não proporciona a participação dos alunos na gestão e nas decisões pedagógicas, em virtude de o sistema educacional excluí-los dessa prática ou em razão da falta de interesse dos alunos em participar. O fato motivador poderia ser curto tempo de permanência na escola, direcionado apenas aos estudos e à realização das avaliações.

Os professores ponderam que é possível a participação dos alunos na troca de experiências, devido ao diálogo que mantêm com professores e com outros que estão realizando as mesmas aprendizagens. No polo oposto, repete-se a mesma argumentação: a presença flexível e o atendimento individual, já que o tempo de permanência do aluno na escola é estruturado apenas para estudar e fazer provas, impedem a troca de experiências.

A pesquisa buscou conhecer o educando do CEEJA-PP, o significado que ele atribui à escola e aos estudos, como ele avalia a formação e contribuição que a escola proporciona a sua vida.

Uma das principais marcas dos educandos do CEEJA-PP é a diversidade: diferentes idades, diferentes experiências de vida, diferentes bagagens culturais. Por outro lado, algumas experiências e expectativas são comuns à maioria: impossibilidade ou dificuldade de realizar os estudos na idade regular, baixa renda, necessidades relacionadas ao trabalho, expectativas de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Os alunos expressaram diversos motivos para abandonar a escola em algum momento de suas vidas: necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar; desempenho de tarefas domésticas; responsabilidades familiares, gravidez, cuidado dos filhos ou de parentes doentes. Há também os motivos relacionados à experiência escolar anterior, como desinteresse, desmotivação, inadaptação ao estudo ou à escola, reprovação ou expulsão.

O motivo prioritário do retorno aos estudos deve-se à expectativa de melhoria de vida. A educação representa a chance de obtenção e conservação de bons empregos, uma qualificação profissional, a ultrapassagem das dificuldades de aprendizagem. Para eles, a escola representa o espaço onde poderão aprender de verdade ou onde aprenderão o que não sabem, com a intenção de melhorar de cargo no emprego, de realizar um sonho, de ajudar os filhos nas lições de casa, de participar nas decisões sociais e políticas.

Para os alunos, o CEEJA-PP surge como mais uma oportunidade para terminarem seus estudos, podendo assim recuperar o tempo perdido fora da escola, ou seja, uma oportunidade possibilitada pela presença flexível, pelo atendimento individual. Porém, muitos alunos do CEEJA-PP têm a visão de que a educação proporcionada pela escola é a do ensino supletivo, isto é, buscam no CEEJA-PP uma formação rápida e compacta.

Alguns dados levantados na pesquisa evidenciam que os alunos estão satisfeitos com a escola, ainda que não se relacionem bem com alguns professores, talvez pela demonstrada falta de paciência, ou, até mesmo, pelo desinteresse na educação de jovens e adultos. Contudo, a escola tem um papel fundamental na vida desses alunos. É necessário que haja preocupação de se oferecerem professores qualificados para a EJA e que os materiais sejam mais adequados e disponíveis.

Além disso, devemos considerar que muitas aprendizagens escolares, principalmente aquelas referentes à atitude e valores, dependem muito mais de vivências, que envolvam a razão e o afeto, do que apenas a transmissão oral dos conteúdos.

O CEEJA-PP, como um espaço de relações interpessoais, também significa um lugar de construções de representações pelos sujeitos. Sendo assim, a formação educacional, na sua integralidade, deve contribuir para o desenvolvimento humano, priorizando relações pautadas por uma postura ética, pela ampliação do universo sociocultural

dos sujeitos da educação e pelo reconhecimento das diferenças com aquilo que nos torna iguais.

Dessa forma, as aprendizagens que ocorrem nas experiências de relações humanas vividas no interior da escola são desafiadas a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral.

Compreendemos que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral, que se caracteriza pela idéia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano (MEC/SECAD, 2009).

Portanto, a educação “mais completa possível” deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, porém não se pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas aos jovens e adultos.

O CEEJA-PP faz parte de uma política pública constituída por um projeto político-pedagógico de uma educação “mais completa possível”, já que está voltada para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais.

Nessa direção, os elementos apresentados nesta pesquisa só ganharão significado a partir de uma reflexão no coletivo do CEEJA-PP, na perspectiva de estimular um movimento de redimensionamento de sua organização e de sua orientação curricular. Por outro lado, eles oferecem aos educadores um material fértil para eles redimensionarem os conceitos e as práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos e avançarem para inclusão dos educandos. Esse processo de discussão coletiva pode contribuir para o delineamento de uma concepção político-pedagógica em que o processo educativo se articule com a ampliação e a melhoria do acesso e da permanência com qualidade social para todos.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber. *Série Pesquisa*; v. 13, 2008.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006a. p. 17-32.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 19-50.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa, 1979.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular** – Um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Líber Livro, reedição de 2004.
- BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: BELLONI, M. L (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002b.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 – Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Base da Educação Nacional**.
- BRASIL. Lei Federal nº 10.172, **Plano Nacional de Educação**, de 09 de janeiro de 1996.
- BRASIL. Lei Federal nº 5.692, **Fixa Diretrizes e Bases para Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**, de 11 de agosto de 1971.
- BRASIL. Lei Federal nº 9424, **Dispõe sobre Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, de 24 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Decreto Lei nº 2.294, de 10 de fevereiro de 1942.
- BRASIL. **Conselho Federal da Educação**, Parecer nº 699, de 06 de julho de 1972.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação** / Câmara de Educação Básica, Parecer nº 11, última versão, em 10 de maio de 2000, homologado em 07 de junho de 2000.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação** / Câmara de Educação Básica, Resolução nº 1, de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação De Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo 2000**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Brasil, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. 52p. : il. (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência/CONAE/2010**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2008**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

CARVALHO, M. P. **A Educação de Jovens e Adultos nas gestões Covas-Alckmin (1995-2005): o que virá depois?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CLARO, P. T. **Telecurso 2000: A Telessala como espaço de recepção, de gestão da comunicação e de ensino-aprendizagem**. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

CORRAL, C. M. F. **Partilhando olhares: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMT Paulo Freire**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. Cad. Pesqui. [online], São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO que divulgou as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997).

DEMO, P. **Combate à pobreza**. Campinas : Autores Associados, 1997.

DEMO, P. Desafios de gerar oportunidades. In: CARDOSO JR, J. C. (Org.) **Desafios ao Desenvolvimento Brasileiro: contribuições do conselho de orientação do Ipea**. v. 1, Brasília: Ipea, 2009. p. 189-215. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 18 nov. 2010.

DI PIERRO, M. C. **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C.. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol. 26, no. 92, pp. 1115-1139. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 set. 2008.

DOURADO, L. F.(Coord); OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série Textos para Discussão, n. 24), 2007. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em 18 nov. 2010.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Rev. São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.18, n. 2, p. 113-118, abr./Jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br> >. Acesso em 20 maio 2008.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Telecurso 2000: fundamentos e diretrizes**. Rio de Janeiro: Fiesp/FRM, 1994.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Manual do orientador de aprendizagem: Telecurso 2000**. São Paulo: Globo, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa, v. 6.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HADDAD, S. **Estado da arte sobre educação de adultos**. São Paulo. Cortez, 2000.

HADDAD, S. (coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 – 1998)**. Brasília: MEC / Inep / Comped, 2002.

HADDAD, S. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jan. 2009..

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação**, mai-ago, nº 14, p. 108-130, São Paulo, 2000.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. Perfil do Atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. **Rev. Brasileira Estudo Pedagógico**, v. 74, n. 178, p. 495-528, set./dez. Brasília, 1993.

HENRIQUES, R.; DEFOURNY V. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 7-8.

LAKATOS, E. M.; MARCONI M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, A. B. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, A. B. (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LOBO NETO, F. J. S. Educação à Distância: Função Social. **Rev. Tecnologia Educacional**, v. 20, n. 101 jul./ago. Rio de Janeiro. 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, M. S. **Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos**. MEC / SEPS, 2. ed. Brasília, 1979/80.

MAYOR, F. Palestra proferida na V Conferência Internacional sobre EJA: Hamburgo, Alemanha, 1997.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, USP, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cadpesq/arquivos/>>. Acesso em: 16 dez 2009.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, D. de F. F. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausências delas. **EcoS – Rev. Científica**, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007.

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2002. Coleção Papirus Educação.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. São Paulo. Cortez, 2000.

PORTELA, A.; ATTA, D. M. A. Indicadores de qualidade da escola: base para a construção de critérios orientadores da gestão da educação. In: RODRIGUES, M.; GIÁGIO, M. **Guia de Consulta**. Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001. p. 159-181.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual**. 1989.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, **Resoluções** nº 1/01, nº 147/02, nº 3/10

SÃO PAULO. **Decreto** nº 55.047 de 2009.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Pareceres: nº 84/85, nº 230/01, nº 325/02; Deliberações: nº 19/82, nº 23/83, nº 17/97, nº 11/98, nº 09/99, nº 09/00, nº 14/01, nº 82/09, nº 90/09, nº 91/09; Indicações nº 16/97, nº 11/99, nº 11/2000, nº 82/2009. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/#>>. Acesso em: 20 fev 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – **Para Conhecer um Centro de Educação Supletiva (C.E.S.)**. São Paulo, 1984. Disponível em: <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 fev 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – **Abrindo diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: Publicações- <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br>>. São Paulo, 2005. Acesso em: 20 fev 2007.

SÃO PAULO. Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho, Secretaria de Economia e Planejamento. **FOCO – Região Administrativa de Presidente Prudente**. SEADE, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>> Acesso em: 05 jan. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Economia e Planejamento. **Perfil Regional - Região Administrativa de Presidente Prudente**. SEADE, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.seade.sp.gov.br/produtos/projpop/index/php>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Economia e Planejamento. **Perfil Municipal - Presidente Prudente**. SEADE, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 14. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB trajetórias, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 28 mar 2010.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16 nov. 2010.

SILVA, C. F.; SOARES, J. G. L. **A educação de jovens e adultos e questões da ordem do tempo**. In: Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil, 2003. Unicamp, Campinas. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais14/Sem01/C01021.doc>>. Acesso em: 08 jun.2010.

SOARES, J. G. L. **Do Trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização adulta**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

SOARES, J. S. L. **Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas**. 1995. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, J. G. L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.273-287.

SOUZA, G. H. S. **Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos/SENAI**. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TORRES, E. A. **Uma abordagem sobre o Ensino Supletivo: Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo**. 1997. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TORRES, E. A. **Uma Escola Pública para Aluno Adulto: do Fazer ao Saber**. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TORRES, E. A.; MARQUES, M. E.; PELUSO, T. C. L. Revisitando a História da EJA. In: **Abrindo diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: Publicações- <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br>>. São Paulo, 2005. Acesso em: 20 fev. 2007.

VIEIRA, E. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Líber, 2007.

## APÊNDICE A

Questionário aplicado aos alunos do CEEJA-PP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de Presidente Prudente

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE  
PRESIDENTE PRUDENTE**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Instrumento de Coleta de Dados  
QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**

**1. Dados Pessoais:**

1.1 – Idade: \_\_\_\_\_ anos.

1.2 – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.3 – Estado Civil:

- ( ) solteiro(a)
- ( ) casada(a) ou união estável
- ( ) separado(a) ou divorciado(a)
- ( ) viúvo(a)

1.4 – Tem filhos?

- ( ) não
- ( ) sim – quantos? \_\_\_\_\_

1.5 – Cidade onde mora \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

1.6 – Você mora com:

**(ASSINALE AS ALTERNATIVAS QUE CORRESPONDAM ÀS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ)**

- ( ) esposo(a)/companheiro(a)
- ( ) filho(s)
- ( ) pai
- ( ) mãe
- ( ) irmão(s)
- ( ) sogro(s)
- ( ) avós
- ( ) tios
- ( ) só
- ( ) outra(s): \_\_\_\_\_

**2. Relações de trabalho:**

2.1 – Você atualmente está:

- ( ) empregado
- ( ) desempregado
- ( ) aposentado



2.2 – Você trabalha/trabalhava em quê?

---

2.3 – Quanto você ganha?

(CONSIDERAR O SALÁRIO NACIONAL: R\$ 510,00)

- menos de R\$ 510,00  
 de R\$ 510,00 a R\$ 1.020,00  
 de R\$ 1.021,00 a R\$ 1.530,00  
 de R\$ 1.531,00 a R\$ 2.040,00  
 de R\$ 2.041,00 a R\$ 2.550,00  
 de R\$ 2.551,00 a R\$ 3.060,00  
 mais de R\$ 3.060,00  
 não tem renda

2.4 – Seu salário contribui com a renda familiar?

- não  
 sim – quanto? ( ) 100% ( ) 80% ( ) 50% ( ) 20% ( ) 10%

2.5 – Você considera importante estudar para arrumar um bom emprego?

- sim  
 não

Por quê?

---



---



---



---

### 3. Escolaridade:

3.1 – Você parou de estudar alguma vez na sua vida?

- sim  
 não

3.2 – Em caso positivo, em que série parou de estudar?

---

3.3 – Há quanto tempo parou de estudar?

---

3.4 – Por que parou de estudar?

---



---

3.5 – Por que você resolveu retornar aos estudos?

---



---



---

#### 4. Escola CEES-PP

4.1 – Como você ficou sabendo sobre a existência do Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

( ) indicação de amigos

( ) através da mídia (TV, jornal, rádio, revistas)

( ) indicação de outros setores educacionais (escolas, diretoria, etc.)

( ) outra: \_\_\_\_\_

4.2 – O que significa para você voltar a estudar na escola Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

---



---



---



---

4.3 – Em que ano você fez sua matrícula no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP? \_\_\_\_\_

4.4 – Você fez alguma rematrícula?

( ) sim – Quantas vezes? \_\_\_\_\_

( ) não

4.5 – Nesse período, você pensou em desistir definitivamente de estudar no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

( ) sim

( ) não

Por quê?

---



---



---



---

4.6 – Pretende continuar o estudo ao terminar o ensino fundamental?

( ) sim ( ) não ( ) não sabe

4.7 – Por que você escolheu estudar no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

---



---



---



---

4.8 – Assinale os períodos que você costuma frequentar o Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

( ) manhã

( ) tarde

( ) noite

4.9 – O que você acha do material didático (TELECURSO 2000) utilizado no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

( ) fraco

( ) bom

( ) razoável

- ( ) muito fraco
- ( ) muito bom

Por quê? Justifique a sua resposta.

---

---

---

4.10 – Dentre as disciplinas estudadas quais são mais importantes para a sua vida?

- ( ) Língua Portuguesa
- ( ) Inglês
- ( ) Arte
- ( ) Matemática
- ( ) Ciências
- ( ) História
- ( ) Geografia

Por quê? Justifique a sua resposta.

---

---

---

4.11 – Em qual, ou quais, disciplinas você tem mais dificuldades?

- ( ) Língua Portuguesa
- ( ) Inglês
- ( ) Arte
- ( ) Matemática
- ( ) Ciências
- ( ) História
- ( ) Geografia

Por quê? Justifique a sua resposta.

---

---

---

4.12 – Além das disciplinas cursadas, você acha que deveria ter mais alguma?

- ( ) sim - Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) não

4.13 – Alguma disciplina deveria sair do curso?

- ( ) sim – Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) não

4.14 – Você percebe melhorias ou mudanças em sua vida desde que voltou a estudar no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

- ( ) sim
- ( ) não

Por quê? Justifique a sua resposta.

---

---

---

4.15 – Como você descreve o Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

---



---



---

4.16 – O que você não gosta na escola? Por quê?

---



---



---

4.17 – No Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP, você considera o professor orientador:

( ) muito importante

( ) não é importante

Por quê? Justifique sua resposta.

---



---



---

4.18 – Você recomendaria a outras pessoas que fizessem o supletivo no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?

( ) sim.

( ) não

Por quê? Justifique sua resposta.

---



---



---



---

4.19 – Registre o aspecto mais importante e significativo para você ao frequentar o Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP.

---



---



---



---

Obrigado por sua atenção.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## APÊNDICE B

Questionário aplicado aos professores do CEEJA-PP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de Presidente Prudente

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE  
PRESIDENTE PRUDENTE**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SUPLETIVA DE PRESIDENTE PRUDENTE  
(CEES-PP): ESPAÇO EDUCATIVO?**

Rita de Cássia Boscoli Soler Morete  
Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

**3. Dados Pessoais:**

1.1 – Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.2 – Sua idade: \_\_\_\_\_ (colocar números)

1.3 – Seu estado civil:

- ( ) solteiro(a)
- ( ) casado(a)
- ( ) vive junto (união conjugal consensual)
- ( ) separado(a) / divorciado(a)
- ( ) viúvo(a)

1.4 – Tem filhos?

- ( ) não
- ( ) sim – quantos? \_\_\_\_\_

1.5 – Você mora com:

(ASSINALE AS ALTERNATIVAS QUE CORRESPONDAM ÀS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ)

- ( ) esposo(a)/companheiro(a)
- ( ) filho(s)
- ( ) pai
- ( ) mãe
- ( ) irmão(s)
- ( ) sogro(s)
- ( ) avós
- ( ) tios
- ( ) sozinho
- ( ) outra(s): \_\_\_\_\_

1.6 – Seu salário contribui com a renda familiar?

( ) não

( ) sim – quanto? ( ) 100% ( ) 80% ( ) 50% ( ) 20% ( ) 10%

1.7 – O que você faz com o seu tempo livre?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.8 – Cidade onde mora: \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

## 2. Formação:

2.1 – Qual curso de licenciatura você cursou no ensino superior?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2 – Em que ano se formou? \_\_\_\_\_

2.3 – Onde você se formou?

( ) instituição pública;

( ) instituição particular.

Escreva o nome da instituição: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.4 – Quanto tempo você lecionou na escola regular? \_\_\_\_\_ anos

2.5 – Já exerceu funções não docentes?

( ) não

( ) sim

a) - Se sim, quais e por quanto tempo?

( ) Diretor(a) de escola: \_\_\_\_\_ anos

( ) Vice-Diretor(a): \_\_\_\_\_ anos

( ) Prof.(a) Coordenador(a) Pedagógico(a): \_\_\_\_\_ anos

( ) Assistente técnico-pedagógico: \_\_\_\_\_ anos

( ) Supervisor(a) de ensino: \_\_\_\_\_ anos

Outros: \_\_\_\_\_ - anos \_\_\_\_\_

2.6 – A sua situação como profissional docente é:

( ) Efetiva ( ) ACT ( ) outra: \_\_\_\_\_

2.7 – Você já trabalhou com Educação de Jovens e Adultos antes do CEES-PP?

( ) não

( ) sim

a) – Onde? \_\_\_\_\_

b) – Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

2.8 – Você fez cursos específicos para trabalhar com alunos de EJA?

( ) não

( ) sim - Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.9 – Você tem tido oportunidades de fazer outros cursos de formação contínua?

não – Por quê?

---



---

sim – Quais?

---



---

### 3. Escola CEES-PP

3.1 – Por que você escolheu trabalhar no CEES-PP?

---



---



---

3.2 – Você gosta de trabalhar no CEES-PP?

não

sim

Por quê? Justifique sua resposta

---



---



---



---

3.3 – Você acha que há diferença da sua prática docente no CEES-PP em relação ao ensino regular?

não

sim

Por quê? Justifique sua resposta

---



---



---



---

3.4 – O que você pensa dos alunos que freqüentam o ensino fundamental do CEES-PP?

---



---



---



---

3.5 – Que facilidades você tem encontrado no seu trabalho como docente no CEES-PP?

---



---



---



3.6 – Você tem enfrentado alguma dificuldade como professor(a) no CEES-PP?

---

---

---

3.7 – O que você pensa sobre o material didático utilizado no CEES-PP (TELECURSO 2000)?

---

---

---

3.8 – Você introduziria alguma mudança para melhorar e ampliar a apropriação dos conhecimentos dos alunos?

- não  
 sim Quais?

---

---

---

3.9 – Como você percebe a relação dos alunos com:

- material didático

- professores

- avaliações

- outros alunos

- funcionários

- coordenação

- direção

---

---

---

3.10 – Os alunos demonstram reconhecer as relações entre os conteúdos estudados no CEES-PP e sua vida cotidiana?

não

sim

Como?

---

---

---

3.11 – A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na gestão da escola e nas decisões pedagógicas?

não

sim

Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.

---

---

---

---

---

3.12 – A forma de atendimento do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na troca de experiências?

não

sim

Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.

---

---

---

---

---

3.13 – A forma de atendimento do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental em atividades extracurriculares?

não

sim

Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.

---

---

---

---

---

3.14 – Você percebe mudanças nos alunos do ensino fundamental a partir de sua frequência ao CEES-PP?

não

sim      Quais?

---

---

---

3.15 – Na sua visão, que competências são ampliadas e/ou desenvolvidas pelos alunos a partir de sua frequência ao CEES-PP?

---

---

---

---

3.16 – Para você, quais aspectos são mais importantes e significativos para os alunos no ambiente do CEES-PP?

---

---

---

---

Obrigado por sua atenção.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

APÊNDICE C  
Quadros Categorical

## QUADROS CATEGORIAL

Quadro 1 – O que o professor faz com seu tempo livre.

	Professores <sup>35</sup>	TR <sup>36</sup>	T% <sup>37</sup>
Dedica-se a leitura	4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21	13	21%
Fica com a família	1, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 19	8	13%
Assiste filmes	1, 4, 5, 13, 15, 17, 21	7	11%
Passeia com filhos, com marido, visitar os pais, visitar praças, calçadão, clube de campo	3, 5, 12, 16, 18, 20	6	10%
Vai ao cinema	1, 2, 12, 17	4	6%
Sai com amigos	12, 17, 21	3	5%
Ouve música	3, 15,	2	3%
Fica em casa, cuidar de casa e dos filhos	2, 14	2	3%
Viaja	8, 16	2	3%
Descansa	12, 13	2	3%
Faz caminhada	12, 18	2	3%
Faz tarefas artesanais, pintura	16, 20	2	3%
Estuda	7	1	2%
Vai à igreja	1	1	2%
Vai a shows	2	1	2%
Assiste TV	3	1	2%
Faz compras	16	1	2%
Pesca	14	1	2%
Vai ao restaurante	14	1	2%
Cuida de plantas, pássaros	20	1	2%
Não respondeu	9	1	2%
<b>TOTAL</b>		<b>62</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *O que você faz com o seu tempo livre?*

<sup>35</sup> Os professores foram registrados nos quadros de respostas pelos números de 1 a 21.

<sup>36</sup> Total de Respostas.

<sup>37</sup> Total em porcentagem. As porcentagens foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de professores.

Quadro 2 – Opinião dos professores sobre a facilidade que encontram no seu trabalho como docente no CEEJA-PP.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
A receptividade dos alunos, o interesse deles em aprender	3, 5, 13, 14, 18, 19,	6	24%
O trabalho em equipe e o apoio dos gestores	10, 11, 12, 13, 17, 21	6	24%
O atendimento individual	1, 2, 8, 15, 20	5	20%
O ambiente tranquilo em virtude da disciplina dos alunos	3, 7, 12, 20	4	16%
Os bons resultados obtidos com o trabalho docente	4, 6	2	8%
O reconhecimento, o respeito e a valorização do professor pelos alunos	6, 16	2	8%
TOTAL		25	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Que facilidades você tem encontrado no seu trabalho como docente no CEES-PP?*

Quadro 3 – Dificuldades que o professor tem enfrentado como docente do CEEJA-PP.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
As mudanças que ocorrem nos projetos da SEE	4, 7, 12, 13, 21	5	31%
A falta de interesse de alguns alunos	2, 7, 8, 14	4	25%
O não oferecimento de cursos de formação contínua	13	1	6%
A forma de organização dos módulos que não permite o debate	6	1	6%
Os alunos com deficiência (DA e DV)	5	1	6%
A carga horária pesada	1	1	6%
Respostas sem sentido	4, 12, 13	3	20%
TOTAL		16	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Você tem enfrentado alguma dificuldade como professor(a) no CEES-PP?*

Quadro 4 – Motivos explicitados pelos alunos para terem parado de estudar.

	<b>Alunos<sup>38</sup></b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque precisava trabalhar	1, 6, 9, 14, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 34, 34, 38, 39, 40, 41, 46, 52, 54, 58, 59, 60, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 84	32	37%
Por falta de interesse, não gostava de estudar, faltava muito	10, 13, 17, 23, 26, 29, 30, 32, 42, 47, 51, 55, 57, 63, 76, 82, 83	17	19%
Por motivo de mudanças	3, 31, 36, 44, 48, 53, 64, 68	8	9%
Para casar	5, 12, 27, 37, 45, 49, 50	7	8%
Para ter filhos, cuidar dos filhos	5, 15, 27, 33, 43, 69	6	7%
Por ter que ajudar em casa	9, 24, 25, 35, 75, 78	6	7%
Por não ter condições financeiras.	11, 57, 66	3	4%
Por problemas pessoais	62, 66, 77	3	4%
Porque não conseguia entender matemática	16, 56	2	2%
Por não haver escolas	4, 8	2	2%
Por falta de oportunidade	26	1	1%
<b>TOTAL</b>		<b>87</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários.

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Por que parou de estudar?*

Quadro 5 – Você alguma vez pensou em desistir definitivamente de estudar no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente, CEEJA-PP?

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
NÃO	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84	69	82%
SIM	2, 9, 12, 23, 24, 27, 28, 46, 47, 52, 55, 57, 66, 76, 83	15	18%
NÃO RESPONDEU	-	-	-
<b>TOTAL</b>		<b>84</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários

**N = 84**

<sup>38</sup> Os alunos foram registrados nos quadros de respostas pelos números de 1 a 84.

Quadro 6 – Justificativas explicitadas pelos alunos que nunca pensaram em desistir de estudar no CEEJA-PP.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Não justificou	3, 5, 6, 13, 15, 17, 26, 32, 33, 36, 39, 42, 48, 53, 62, 63, 65, 70, 73, 80, 84	21	30%
Por necessitar terminar os estudos, por precisar de estudo, porque estudar faz muito bem	10, 11, 21, 22, 30, 31, 44, 45, 51, 60, 68, 74, 75, 79	14	20%
Por gostar da escola, o ensino é melhor	18, 20, 35, 54, 61, 69, 71, 77, 81	9	13%
Porque não querer desistir nunca mais, por querer continuar estudando	16, 19, 29, 35, 58, 67, 78, 82	8	11%
Por poder conciliar estudo e trabalho, para aproveitar a oportunidade de continuar a estudar	25, 34, 40, 49, 50	5	7%
Por ter muita vontade de aprender, para aprender cada vez mais	4, 8, 77	3	4%
Para não perder oportunidade de emprego	14, 22, 41	3	4%
Para atingir objetivos pessoais, para tornar-se independente	4, 7, 44	3	4%
Não pensou em desistir, por estar iniciando	59, 64, 72	3	4%
Pela possibilidade de escolha do horário	37	1	1%
Por incentivo da família	38	1	1%
Para ser alguém no futuro	56	1	1%
<b>TOTAL</b>		<b>72</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários.**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Nesse período, você pensou em desistir definitivamente de estudar no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP? Por quê?*

Quadro 7 – Justificativas explicitadas pelos alunos que pensaram em desistir definitivamente de estudar no CEEJA-PP.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque fica muito longe de casa	2, 9, 12, 47, 66	5	32%
Por causa do cansaço do trabalho	24, 28, 46,	3	20%
Para cuidar dos filhos	27, 76	2	13%
Por mudança de país	53	1	7%
Por preguiça	55	1	7%
Por causa de depressão	57	1	7%
Pela metodologia de ensino da escola	83	1	7%
Por falta de condições (não falou que tipo de condições)	23	1	7%
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Nesse período, você pensou em desistir definitivamente de estudar no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP? Por quê?*

Quadro 8 – Pretende continuar o estudo ao terminar o ensino fundamental?

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84	77	92%
NÃO	-	-	-
NÃO SABE	8, 22, 26, 34, 37, 41, 46	7	8%
<b>TOTAL</b>			<b>100%</b>

Fonte: Questionários.

N = 84

Quadro 9 – Períodos que os alunos costumam frequentar o CEEJA-PP.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
TARDE	2, 3, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 31, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 67, 69, 71, 76, 77, 79, 80, 81	43	42%
NOITE	1, 5, 6, 8, 15, 18, 23, 24, 25, 28, 29, 36, 39, 40, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 61, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 82, 83	35	35%
MANHÃ	3, 4, 12, 16, 20, 21, 26, 30, 32, 33, 34, 38, 43, 47, 53, 57, 63, 64, 71, 72, 75, 77, 80, 84	24	23%
<b>TOTAL</b>		<b>102</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários

N = 84



Quadro 10 – Descrição do CEEJA-PP feita pelos alunos.

	Alunos	TR	T%
É um lugar muito bom, legal, ótimo, maravilhoso, interessante	1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 42, 45, 46, 50, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,	46	40%
É um ambiente agradável, calmo, tranquilo para estudar, um lugar onde somos bem tratados	5, 22, 27, 40, 43, 49, 54, 68, 76	9	9%
A escola tem tudo o que se precisa, com bons profissionais	8, 21, 35, 50, 54, 56, 72, 76	8	7%
É um lugar sério para quem quer se aperfeiçoar e se atualizar, um lugar para quem quer aprender	9, 22, 31, 37, 38, 53, 64	7	6%
É uma escola diferente das outras escolas, uma escola melhor do que as outras	20, 21, 22, 31, 36, 39, 41	7	6%
É um lugar que oferece a melhor oportunidade de estudar para quem tem idade mais avançada, uma oportunidade para quem trabalha, um lugar que dá oportunidade para quem não teve	24, 41, 48, 57, 62, 83, 84	7	6%
É um lugar rápido e eficaz para concluir os estudos, um lugar para recuperar o tempo perdido	3, 7, 32, 47, 59	5	4%
É um lugar bem estruturado, muito bonito, limpo e arejado	27, 50, 68, 72, 78	5	4%
É um lugar que facilita os estudos e a vida por causa do horário flexível	19, 23, 25, 67	4	3%
É um lugar que dá chance de progredir e melhorar de vida	15, 53, 60, 66	4	3%
É um lugar onde as pessoas gostam de estudar, onde as pessoas se sentem bem	18, 44, 52	3	2%
É uma escola aberta, um lugar onde nos sentimos livres	35	1	1%
É um lugar que ajuda a quem tem dificuldade	36	1	1%
É um lugar com conteúdos de fácil aprendizagem	68	1	1%
É uma escola que jamais pode parar	51	1	1%
Não justificou	17, 28, 55, 65, 70, 71, 73	7	6%
TOTAL		116	100%

Fonte: Questionários.

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Como você descreve o Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP?*

Quadro 11 – Justificativas explicitadas pelos alunos para escolher estudar no CEEJA-PP, ao invés da escola regular.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Pela presença flexível, pela disponibilidade de horário	3, 5, 6, 8, 12, 14, 16, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 48, 51, 56, 58, 61, 62, 66, 67, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 83	37	35,2%
Pela qualidade da escola e do ensino, pelas boas referências	4, 8, 9, 12, 14, 20, 22, 31, 35, 47, 49, 50, 54, 56, 60, 69, 70, 72, 75, 81, 84	21	20,0%
Porque é uma maneira mais rápida e prática de terminar os estudos, pela facilidade	3, 4, 9, 10, 11, 13, 15, 21, 23, 29, 33, 36, 45, 51, 59, 62, 63, 66, 68, 82, 84	21	20,0%
Por ser perto da casa, pela facilidade de acesso	8, 19, 49, 55, 78, 81	6	5,7%
Porque aqui é a melhor forma de aprender, porque se aprende mais	36, 53, 64, 71, 78	5	4,7%
Porque os professores explicam bem e tratam os alunos com carinho	9, 21, 43, 75	4	3,8%
Porque o ambiente é agradável, silencioso e tranquilo para estudar	18, 43, 57, 68	4	3,8%
Pelas pessoas que o frequentam serem da mesma faixa etária	46, 57, 76	3	2,9%
Pela eliminação de matéria/disciplina	39, 40, 66	3	2,9%
Para fazer o curso técnico	32	1	1,0%
<b>TOTAL</b>		<b>105</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Por que você escolheu estudar no Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP, ao invés da escola regular?*

Quadro 12 – O que os alunos não gostam no CEEJA-PP.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Gosta de tudo, não tem do que reclamar	1, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 35, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 84	47	56%
Não gosta de fazer provas, tem muitas provas,	22, 29, 32, 62	4	5%
Não gosta de uma professora, de alguns professores que parecem não gostar de orientar, professor que orienta com má vontade	2, 63, 67, 83	4	5%
O horário da noite que deveria aumentar	46, 51	2	3%
O tempo de orientação que é muito curto	5, 69	2	3%
O Exame Final de Validação (EFV)	12	1	1%
Não gosta da diretora	28	1	1%
Não gosta dos celulares dos alunos que atrapalham a concentração	41	1	1%
Não gosta porque a escola fica longe de casa	66	1	1%
Deveria ter aula na sexta-feira de manhã	75	1	1%
Deveria ter mais mesas individuais	42	1	1%
Deveria ter copo descartável no bebedouro	21	1	1%
Não sei	10	1	1%
Não respondeu	3, 7, 16, 17, 23, 34, 36, 37, 38, 48, 54, 55, 65, 70, 71, 78, 79	17	20%
<b>TOTAL</b>		<b>84</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários.

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *O que você não gosta na escola? Por quê?*

Quadro 13 – Motivos explicitados pelos alunos para retornarem aos estudos.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Para conseguir emprego	14, 15, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 31, 33, 38, 46, 49, 52, 53, 54, 60, 63, 69, 72, 74, 75, 80	23	24%
Para continuar e/ou terminar os estudos, fazer cursos e tentar ingressar na faculdade	3, 7, 16, 30, 36, 44, 50, 55, 56, 61, 62, 68, 76	13	14%
Por sentir falta de estudar, por conscientização da importância do estudo	1, 4, 6, 16, 19, 20, 42, 51, 78, 79, 83	11	12%
Para adquirir conhecimento, para aprender mais	8, 12, 14, 19, 22, 24, 25, 64, 78, 80	10	11%
Para melhorar de vida	10, 11, 24, 48, 67, 69, 77	7	7%
Para ser alguém na vida, porque sem estudo não se consegue nada	17, 23, 29, 66, 79, 82	6	6%
Para prestar um concurso público	5, 29, 37, 46, 76	5	5%
Para crescer profissionalmente, melhorar a capacidade profissional	31, 43, 50, 84	4	4%
Para atender exigência do empregador	32, 34, 39, 43	4	4%
Para realizar um sonho	32, 40, 58, 62	4	4%
Porque agora tem oportunidade de estudar	9, 26, 45	3	3%
Para exercer cidadania e lutar por seus direitos, para sentir-se incluído na sociedade	41, 57	2	2%
Por incentivo de amigos, namorado(a) e família	13, 54	2	2%
Para ter mais cultura	35	1	1%
Para ajudar os filhos na escola	16	1	1%
<b>TOTAL</b>		<b>96</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários.

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Por que você resolveu retornar aos estudos?*

Quadro 14 – Opinião dos professores sobre os alunos que frequentam o CEEJA-PP.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
São alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tais como dificuldades na leitura, na escrita e na interpretação	7, 8, 9, 14, 15, 17, 19, 21	8	22%
São alunos com dificuldades de adaptação em sala de aula, que foram excluídos por diferentes motivos da escola regular	2, 5, 8, 11, 13, 16, 17,	7	19%
São alunos que estão tentando recuperar o tempo perdido	2, 4, 5, 6, 10, 16,	6	17%
São pessoas que não tiveram oportunidade de estudar	1, 2, 6, 10, 11	5	14%
São alunos interessados e que desejam aprender	3, 16, 18, 19	4	11%
São alunos inseridos no mercado de trabalho e que precisam de horário disponível para estudar	9, 12,	2	5%
São alunos que buscam melhoria em sua qualidade de vida (financeira, psicológica, social, cultural...)	12	2	5%
São alunos que aprendem mais no CEES do que na escola regular	20	1	3%
São alunos que querem prestar concurso público	18	1	3%
<b>TOTAL</b>		<b>36</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *O que você pensa dos alunos que frequentam o ensino fundamental do CEES-PP?*

Quadro 15 – Relação dos alunos com os professores.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Há uma boa relação/ótima relação	1, 3, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 18, 19, 20	11	41%
É uma relação de respeito	5, 6, 11, 14, 16, 17,	6	22%
É uma relação de confiança	11, 12,	2	7%
É uma relação bem utilizada, o tempo é aproveitado quase que na íntegra	2	1	4%
Em geral, é uma relação de educação	6	1	4%
É uma relação de gratidão	5	1	4%
É uma relação de reconhecimento	11	1	4%
É uma relação de proximidade	12	1	4%
Há um rápido entrosamento	14	1	4%
Alguns alunos se identificam melhor com alguns professores	15	1	4%
É uma relação de exposição do conteúdo	21	1	4%
<b>TOTAL</b>		<b>27</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a relação dos alunos com: Professores*

Quadro 16 – Relação dos alunos com os funcionários da escola.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
É uma boa relação/ótima relação	1, 3, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18,19, 20, 21	12	57%
É uma relação de respeito	5, 6, 11, 17	4	19%
É uma busca de auxílio e informações	2	1	5%
É uma relação sem restrições	4	1	5%
É uma relação aparentemente normal	7	1	5%
É uma relação de entendimento	12	1	5%
Não sei	14	1	5%
<b>TOTAL</b>		21	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a relação dos alunos com: Funcionários*

Quadro 17 – Relação dos alunos com a coordenação.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
É uma boa relação/ótima relação	1, 3, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21	11	52%
É uma relação respeitosa	5, 6, 11, 17,	4	19%
Não sabe	7, 8, 14	3	14%
É uma busca de apoio, em que mostram as suas evoluções	2	1	5%
São poucas relações	4	1	5%
É uma relação aberta	12	1	5%
<b>TOTAL</b>		21	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a relação dos alunos com: Coordenação*

Quadro 18 – Relação dos alunos com a direção.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
É uma boa relação/ótima relação	1, 3, 5, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21	12	54%
É uma relação respeitosa	5, 6, 11, 17	4	18%
Não sabe	7, 8, 14	3	14%
É uma relação de receptividade, em que a direção procura atendê-los em todas as necessidades	2	1	5%
São poucas relações	4	1	5%
É uma relação aberta	12	1	5%
TOTAL		22	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a relação dos alunos com: Direção*

Quadro 19 – Relação dos alunos com outros alunos.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
É uma boa relação, de rápido entrosamento	1, 3, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20	11	52%
É uma relação de cordialidade e respeito	5, 6, 17,	3	14%
Criam-se vínculos	12, 21	2	10%
Não são formados grupos, há um caráter individualizado	4, 11	2	10%
É uma relação de conhecimento e de troca de informações sem que haja a criação de tumultos	2	1	5%
São relações variadas	7	1	5%
Desconhecida pelo professor	8	1	5%
TOTAL		21	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a relação dos alunos com: Outros alunos*

Quadro 20 – Relação dos alunos com as avaliações.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Relação de dificuldade, com dificuldades na interpretação e em questões escritas (dissertativas).	1, 11, 14, 15, 17	5	23%
É uma boa relação	3, 11, 13, 18	4	18%
Poderiam obter melhores resultados, regular.	8, 9, 10	3	13%
É uma relação normal	5, 19	2	9%
Parece ser o objetivo principal, a meta a ser superada para o grande prêmio	7, 12	2	9%
É uma relação com resultado satisfatório	4	1	5%
É uma relação fácil na maioria das vezes	6	1	5%
Alguns fazem uma por semana, outros 3 por dia	12	1	5%
É uma relação de seriedade para alguns. Outros arriscam a sorte	16	1	5%
É um relacionamento de acordo com as necessidades do aluno	20	1	5%
Em geral reclamam, mas querem fazer o máximo possível	21	1	5%
<b>TOTAL</b>		<b>22</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a relação dos alunos com: Avaliações*

Quadro 21 – Relação dos alunos com o material didático.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Há uma boa relação	3, 5, 10, 11, 13	5	24%
Consideram fácil de entender/assimilar	4, 14, 18, 19, 20	5	24%
Têm dificuldade de estudar sozinhos	1, 9, 15	3	14%
Alguns consideram o material fácil, outros difíceis	12, 21	2	10%
Com têm dificuldades em adquiri-lo, o empréstimo pela escola é muito bom	2, 17	2	10%
Os alunos acham o material muito extenso	6	1	5%
Há pouca preocupação com sua manutenção	7	1	5%
O tempo de estudo é pouco	8	1	5%
Alguns lêem bastante, outros nem abrem para consulta	16	1	5%
<b>TOTAL</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Como você percebe a relação dos alunos com: Material didático*



Quadro 22 – Mudanças sugeridas pelos professores para melhorar e ampliar a apropriação dos conhecimentos dos alunos.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Acesso a jornais, revistas, livros e incentivo à leitura	1, 5, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20	9	39%
Oficinas que possibilitem aos alunos vivenciar alguns conteúdos	2, 3, 12	3	13%
Apostilas e novos livros com outras didáticas	4, 15, 17	3	13%
Computadores com acesso à Internet	11, 17	2	9%
Mais projetos específicos para cada área de conhecimento	8,	1	4%
Aulas de reforço em alfabetização com parcerias de universidades	12	1	4%
Maior abertura para o debate, a crítica	6	1	4%
Atividades extras que estimulem a aprendizagem	16	1	4%
Empréstimo de materiais didáticos	18	1	4%
Não citou a mudança sugerida	9	1	4%
<b>TOTAL</b>		<b>23</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Você introduziria alguma mudança para melhorar e ampliar a apropriação dos conhecimentos dos alunos? Quais?*

Quadro 23 – Justificativa dos alunos que consideram o professor orientador muito importante no CEEJA-PP.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque o professor ajuda onde temos dúvidas	2, 4, 5, 7, 9, 14, 16, 21, 27, 30, 34, 35, 37, 38, 43, 48, 53, 54, 58, 62, 64, 66, 68, 73, 80, 83	26	30%
Porque o professor ajuda a estudar e a entender a matéria, ajuda onde temos dificuldades	3, 24, 31, 32, 36, 38, 47, 50, 51, 52, 56, 60, 61, 66, 67, 77, 81	17	19%
Porque sem o professor seria impossível concluir o aprendizado, sem o professor seria mais difícil o aprendizado	10, 12, 22, 23, 39, 40, 41, 45, 58, 72, 76, 79	12	14%
Porque o professor ensina bem, explica bem o conteúdo	11, 13, 29, 44, 46, 59, 63, 69, 78, 82, 84	11	12%
Porque o professor incentiva os alunos, dá força aos alunos nos estudos, passa segurança	1, 33, 49, 67, 71, 75	6	7%
Porque os professores sempre estão disponíveis para ajudar os alunos, eles têm paciência e compreensão com os alunos	7, 8, 54, 74	4	5%
Porque o professor ajuda o aluno a ser mais rápido nas matérias	18,	1	1%
Não justificou	15, 17, 19, 20, 25, 26, 28, 42, 55, 65, 70	11	12%
<b>TOTAL</b>		<b>88</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários.**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *No Centro Estadual de Educação Supletiva de Presidente Prudente, CEES-PP, você considera o professor orientador: ( ) muito importante ( ) não é importante. Por quê? Justifique sua resposta*

Quadro 24 – Opinião do professor sobre o material didático utilizado no CEEJA-PP.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
O conteúdo está desatualizado	4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21	12	35%
O material é bom/ótimo, muito rico	1, 2, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 17, 18, 19	11	32%
O conteúdo é reduzido	7, 11, 14	3	9%
O conteúdo é básico	3,4	2	6%
O conteúdo é confuso, resultando na dificuldade de entendimento dos alunos	2, 9	2	6%
O conteúdo é adequado às tendências sugeridas pelo Estado	7, 20	2	6%
Não é dos piores	21	1	3%
É fácil de o aluno entender	14	1	3%
<b>TOTAL</b>		<b>34</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *O que você pensa sobre o material didático utilizado no CEES-PP (TELECURSO 2000)?*

Quadro 25 – Opinião dos alunos sobre o material didático do CEEJA-PP (TELECURSO 2000).

	Alunos	TR	T%
MUITO BOM	1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 37, 38, 40, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 82, 83	47	56%
BOM	5, 10, 11, 18, 19, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 55, 57, 58, 65, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 84	31	37%
RAZOÁVEL	2, 21, 62, 63, 67	5	6%
FRACO	-	-	-
MUITO FRACO	-	-	-
Não opinou	17	1	1%
<b>TOTAL</b>		<b>84</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários.

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *O que você acha do material didático utilizado no CEES-PP (TELECURSO 2000)? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 26 – Justificativas explicitadas pelos alunos que consideram o material didático do CEEJA-PP, bom e muito bom.

	Alunos	TR	T%
Porque é fácil de entender, tem uma linguagem clara	3, 16, 24, 27, 29, 31, 32, 33, 37, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 60, 64, 78	18	23%
Porque ajuda e facilita o aprendizado, porque aprendemos mais	11, 12, 13, 15, 18, 28, 37, 45, 53, 59, 66, 68, 69, 71, 81, 83	16	20%
Porque é um material bem elaborado, detalhado e traz um ótimo conteúdo	8, 14, 36, 46, 60, 68, 72, 74, 77	9	11%
Porque o material é fornecido gratuitamente pela escola	14, 40, 58, 79, 80, 82, 84	7	9%
Porque ajuda nas provas, sem os livros não seria possível ter um bom desempenho	12, 19, 38, 39, 61, 78	6	8%
Porque o material é suficiente, depende do esforço do aluno, o aluno que se aplica consegue um bom resultado	7, 9, 38, 41, 56	5	7%
Porque tem ajuda dos professores	30, 41, 54	3	4%
Porque o livro é fácil de manusear, porque é fácil de estudar pelos livros	22, 77	2	3%
Por causa dos vídeos que ajudam os deficientes visuais (DV)	4	1	1%
Porque é preciso ter um livro para estudar	76	1	1%
Não justificaram	6, 10, 25, 26, 42, 43, 55, 65, 70, 73	10	13%
<b>TOTAL</b>		<b>78</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *O que você acha do material didático utilizado no CEES-PP (TELECURSO 2000)? Por quê? Justifique a sua resposta*

Quadro 27 – Justificativas explicitadas pelos alunos que consideram o material didático do CEEJA-PP razoável.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Alguns livros são de difícil compreensão	21, 62	2	40%
Porque tem palavras que não tem significado (Inglês), porque não entendo algumas palavras	63, 67	2	40%
Por motivos pessoais	2	1	20%
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *O que você acha do material didático utilizado no CEES-PP (TELECURSO 2000)? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 28 – Relações entre os conteúdos estudados pelos alunos e sua vida cotidiana.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Apesar do material ser básico, traz algo relacionado ao cotidiano, possuem conteúdos utilizados no trabalho	4, 5, 8, 10, 14, 15, 17, 20	8	45%
Estabelecidas por meio de comentários, citações e exemplos de fatos da vida relacionados com o conteúdo	2, 3, 6, 12, 13, 18, 21	7	40%
Quando passam em concursos e vestibulares	19	1	5%
A matemática é uma disciplina que eles têm dificuldade de associar com o cotidiano	1	1	5%
Muitos alunos não têm esse interesse	7	1	5%
<b>TOTAL</b>		<b>18</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Os alunos demonstram reconhecer as relações entre os conteúdos estudados no CEES-PP e sua vida cotidiana? Como?*

Quadro 29 – Justificativas explicitadas pelos alunos que assinalaram todas as disciplinas como importantes para sua vida.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque precisamos de todas, porque todas são importantes	1, 6, 25, 30, 38, 41, 56, 57, 63, 67, 82	11	79%
Porque tenho que aprender e manter-me informado em todas	17, 29	2	14%
Porque todas fazem parte da nossa cultura, do nosso cotidiano	52	1	7%
<b>TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Dentre as disciplinas estudadas quais são mais importantes para a sua vida? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 30 – Disciplinas relacionadas pelos alunos como as mais importantes para a sua vida.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Língua Portuguesa	1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84	59	26%
Matemática	1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 21, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84	52	22%
Geografia	1, 6, 7, 17, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 38, 41, 42, 46, 51, 52, 53, 56, 57, 63, 67, 69, 72, 77, 80, 82	26	12%
Inglês	1, 2, 4, 6, 7, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 38, 39, 41, 52, 56, 57, 63, 67, 72, 75, 77, 82	25	11%
História	1, 6, 7, 17, 19, 24, 25, 26, 29, 30, 38, 41, 50, 52, 53, 56, 57, 60, 63, 67, 69, 72, 80, 82	24	10%
Ciências	1, 6, 12, 17, 24, 25, 29, 30, 32, 36, 38, 41, 50, 52, 53, 56, 57, 62, 63, 67, 74, 77, 80, 82	24	10%
Arte	1, 4, 6, 17, 19, 25, 26, 29, 30, 38, 41, 52, 56, 57, 63, 67, 78, 79, 82	19	8%
Não respondeu	3, 70, 71	3	1%
<b>TOTAL</b>		<b>232</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Dentre as disciplinas estudadas quais são mais importantes para a sua vida? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 31 – Justificativas explicitadas pelos alunos que assinalaram Língua Portuguesa como a disciplina mais importante para sua vida.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque está presente no nosso cotidiano, é a base de tudo, é essencial no nosso dia a dia, levamos para toda a vida	10, 11, 14, 20, 22, 31, 34, 36, 53, 59, 64, 69, 75, 77, 80, 83, 84	17	34%
Para melhorar a escrita	8, 18, 23, 47, 49	5	10%
Para melhorar a comunicação, para melhorar a fala	4, 23, 28, 47, 66	5	10%
Para utilizar no trabalho	4, 21, 35, 58	4	8%
Porque gosto da matéria, porque gosto de ler e de escrever, é mais interessante	16, 33, 69, 42	4	8%
Porque ajuda o entendimento, ajuda o desenvolvimento intelectual	7, 24, 48, 50	4	8%
Porque é a Língua de nosso país, tem que ser correta	44, 61, 76	3	6%
Porque é mais cobrada nos exames, concursos, vestibulares	5, 35, 37	3	6%
Para melhorar a leitura	49	1	2%
Para ajudar os filhos	27	1	2%
Não Justificou	15, 32, 74	3	6%
<b>TOTAL</b>		<b>50</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Dentre as disciplinas estudadas quais são mais importantes para a sua vida? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 32 – Justificativas explicitadas pelos alunos que assinalaram Matemática como a disciplina mais importante para sua vida.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque está presente no nosso cotidiano, é a base de tudo, é essencial no nosso dia a dia	10, 11, 14, 20, 21, 31, 36, 43, 45, 53, 59, 64, 75, 77, 80, 83, 84	17	46%
Para melhorar o raciocínio nas contas, porque ajuda o desenvolvimento intelectual	7, 9, 13, 24, 49, 50, 72	7	19%
Porque gosto da matéria, é a mais interessante	40, 42, 54, 69	4	11%
Porque faz parte de outros cursos e/ou faculdades	62, 68, 73	3	8%
Porque é mais solicitada em exames, concursos, vestibulares	5, 37	2	5%
Para ajudar os filhos	27	1	3%
Não Justificou	55, 65, 74	3	8%
<b>TOTAL</b>		<b>37</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Dentre as disciplinas estudadas quais são mais importantes para a sua vida? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 33 – Disciplinas que os alunos têm mais dificuldades.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Matemática	3, 4, 6, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 30, 32, 33, 39, 41, 44, 45, 47, 53, 55, 56, 57, 62, 64, 69, 72, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84	39	34%
Inglês	1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 20, 23, 25, 26, 27, 31, 34, 36, 38, 40, 42, 49, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 63, 66, 74, 83	31	27%
Língua Portuguesa	3, 6, 7, 11, 12, 18, 20, 23, 36, 37, 44, 46, 51, 54, 57, 59, 61, 62, 63, 65, 67, 69, 73, 74, 75, 79, 80, 83	28	24%
Geografia	5, 19, 43, 77, 81	5	4%
Ciências	28, 38, 49, 74, 77	5	4%
História	29, 50, 77	3	3%
Arte	-	-	-
Não respondeu	35, 48, 68, 70, 71	5	4%
<b>TOTAL</b>		<b>116</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em qual, ou quais, disciplinas você tem mais dificuldades? Por quê? Justifique a sua resposta*

Quadro 34 – Justificativas explicitadas pelos alunos que assinalaram Matemática como a disciplina em que têm maior dificuldade.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque tem dificuldade de assimilação e/ou de entendimento, porque é muito difícil	14, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 30, 33, 41, 44, 45, 55, 62, 69, 72, 76, 83, 84	19	48%
Porque tem muitos números e contas, por causa de muitas regras,	12, 13, 19, 21, 39, 47, 56, 75	8	20%
Porque não gosta da matéria	53, 64	2	5%
Por ter ficado muito tempo sem estudar	3, 80	2	5%
Por causa do uso da calculadora	4	1	2%
Não justificou	6, 15, 20, 32, 57, 78, 81, 82	8	20%
<b>TOTAL</b>		<b>40</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em qual, ou quais, disciplinas você tem mais dificuldades? Por quê? Justifique a sua resposta*

Quadro 35 – Justificativas explicitadas pelos alunos que assinalaram Inglês como a disciplina em que têm maior dificuldade.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque tem dificuldade de assimilação e/ou de entendimento, porque é muito difícil	1, 8, 9, 11, 14, 25, 27, 34, 54, 60, 63, 66, 83	13	42%
Porque tem dificuldade em falar, porque é uma língua diferente da nossa, por não ter o hábito de usar	2, 7, 10, 31, 38, 52, 58	7	23%
Porque não gosta da matéria	40, 53	2	6%
Por ter ficado muito tempo sem estudar	3, 42	2	6%
Porque as experiências do passado não são boas	49	1	3%
Não justificou	20, 23, 26, 36, 57, 74	6	20%
<b>TOTAL</b>		<b>31</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em qual, ou quais, disciplinas você tem mais dificuldades? Por quê? Justifique a sua resposta*

Quadro 36 – Justificativas explicitadas pelos alunos que assinalaram Língua Portuguesa como a disciplina em que têm maior dificuldade.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque tem dificuldade de assimilação e/ou de entendimento, porque é muito difícil	7, 11, 18, 44, 54, 62, 63, 69, 83	9	32%
Por ter dificuldade na escrita e/ou leitura, por causa de muitas regras	12, 37, 59, 67, 75, 79	6	21%
Por ter ficado muito tempo sem estudar	3, 80	2	7%
Porque é difícil a parte da literatura	46	1	4%
Não justificou	6, 20, 23, 36, 51, 57, 61, 65, 73, 74	10	36%
<b>TOTAL</b>		<b>28</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Em qual, ou quais, disciplinas você tem mais dificuldades? Por quê? Justifique a sua resposta*



Quadro 37 – Opinião dos alunos sobre se alguma disciplina deveria sair do curso.

	Alunos	TR	T%
Não	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84	75	90%
Sim	12, 53, 58, 61, 62, 63, 69,	7	8%
Não opinou	70, 71	2	2%
<b>TOTAL</b>		<b>84</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários.

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Alguma disciplina deveria sair do curso? Qual?*

Quadro 38 – Conteúdos sugeridos pelos alunos para sair do currículo do Ensino Fundamental do CEEJA-PP.

	Alunos	TR	T%
Arte	53, 63, 69	3	33%
Inglês	58, 69	2	23%
Redação	61	1	11%
Leitura de livros	61	1	11%
Matemática	62	1	11%
Exame Final de Validação EFV	12	1	11%
<b>TOTAL</b>		<b>9</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários.

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Alguma disciplina deveria sair do curso? Qual?*

Quadro 39 – Opinião dos alunos sobre a inclusão de mais alguma disciplina além das cursadas.

	Alunos	TR	T%
Não	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84	66	79%
Sim	7, 10, 12, 19, 23, 24, 26, 27, 40, 44, 51, 55, 56, 72, 77, 78	16	19%
Não opinou	70, 71	2	2%
<b>TOTAL</b>		<b>84</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários.

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Além das disciplinas cursadas, você acha que deveria ter mais alguma? Qual?*

Quadro 40 – Disciplinas sugeridas pelos alunos que consideram que deveria ter mais disciplinas no CEEJA-PP, além das que já são oferecidas.

	<b>Alunos</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Informática, computação	10, 12, 24, 26, 27	5	31%
Espanhol	55, 77	2	13%
Religião	23, 78	2	13%
Italiano	7	1	6%
Francês	40	1	6%
Etiqueta	56	1	6%
Curso técnico	72	1	6%
Não citou	19, 44, 51	3	19%
<b>TOTAL</b>		<b>16</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Questionários.

**N = 84**

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Além das disciplinas cursadas, você acha que deveria ter mais alguma? Qual?*

Quadro 41 – Mudanças percebidas pelos professores nos alunos que frequentam o CEEJA-PP.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Tornam-se mais confiantes	3, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17,	9	18%
Evoluem nos estudos, melhoram na leitura e na escrita e apresentam uma aprendizagem mais significativa.	3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 18	8	16%
Têm mais autoestima	6, 9, 13, 14, 21	5	10%
Sentem-se estimulados e cientes da necessidade de continuação dos seus estudos	2, 17, 20, 21	4	8%
Tornam-se mais sociáveis	1, 12, 20	3	8%
Tornam-se mais comunicativos	9, 16, 20	3	8%
Mudam a forma de se portar	5, 7, 10,	3	8%
Apresentam mais respeito pela escola	5, 16	2	4%
Tendem a se valorizar	1,5,	2	4%
Passam a sonhar com novas oportunidades e a fazerem planos para o futuro	6, 11	2	4%
Tornam-se mais disciplinados	1,	1	2%
Tornam-se mais integrados	1,	1	2%
Tornam-se mais companheiro	5	1	2%
Sentem-se mais úteis	6	1	2%
Passam a ver o mundo de forma diferente	11	1	2%
Os mais velhos sentem-se mais a vontade em contato com os professores	15	1	2%
Apresentam uma maior afetividade [...] pela escola	16	1	2%
Tornam-se mais comprometidos com a escola e com eles mesmos	19	1	2%
Passam a ter uma sensação de sucesso	21	1	2%
<b>TOTAL</b>		<b>50</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Você percebe mudanças nos alunos do ensino fundamental a partir de sua frequência ao CEES-PP? Quais?*

Quadro 42 – Você percebe melhorias ou mudanças em sua vida desde que voltou a estudar no CEEJA-PP?

	Alunos	TR	T%
Sim	1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84	68	81%
Não	3, 5, 10, 28, 32, 34, 36, 49, 55, 58, 65, 72, 73	13	15%
Não opinou	23, 70, 71	3	4%
<b>TOTAL</b>		<b>84</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários.

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você percebe melhorias ou mudanças em sua vida desde que voltou a estudar no CEEJA-PP? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 43 – Justificativas dos alunos que percebem melhorias ou mudanças em suas vidas desde que voltaram a estudar no CEEJA-PP.

	Alunos	TR	T%
Estou desenvolvendo mais meu aprendizado, estou adquirindo mais conhecimentos	1, 4, 8, 9, 14, 15, 39, 40, 41, 42, 44, 54, 57, 60, 68, 69, 77, 80	18	24%
Melhorou a comunicação, melhorei na escrita, na interpretação, leio mais e entendo o que leio	7, 8, 9, 17, 22, 25, 35, 38, 60, 75	10	14%
Aumentou a minha autoestima e confiança, sinto-me mais útil, me sinto cidadão	19, 21, 43, 45, 48, 57, 63, 69, 76, 83	10	14%
Passei a ter mais motivação pelos estudos, aumentou o interesse pelos estudos	6, 16, 24, 30, 46, 51, 52, 53, 61	9	12%
Estou enxergando o mundo melhor, estou com a mente mais aberta, penso mais rápido, entendo melhor as coisas	13, 16, 31, 33, 40, 52, 56, 84	8	11%
Estou mais educado, mais inteligente, estou mais instruída	50, 64, 78	3	4%
Melhorei muito na vida pessoal, deu novo ânimo na vida, estou mais alegre	42, 66, 82	3	4%
Agora consigo ajudar os meus filhos nas tarefas, entendo melhor os meus filhos	27, 37	2	3%
Voltei a ter esperança para ingressar no mercado de trabalho	51, 63	2	3%
Tornei-me mais independente	4	1	1%
Voltei a lembrar de coisas que havia aprendido no passado	12	1	1%
Não justificou	11, 20, 23, 26, 29, 59, 79	7	9%
<b>TOTAL</b>		<b>74</b>	<b>100%</b>

Fonte: Questionários.

N = 84

Nota: Foi perguntado aos alunos: *Você percebe melhorias ou mudanças em sua vida desde que voltou a estudar no CEEJA-PP? Por quê? Justifique a sua resposta.*

Quadro 44 – Competências ampliadas e/ou desenvolvidas pelos alunos que frequentam o CEEJA-PP na visão dos professores.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Desenvolvem o gosto pela leitura e são capazes de interpretar o que lêem	2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21	15	47%
Mudam a visão de mundo. Ficam mais críticos, mais observadores	1, 2, 18, 19, 20	5	16%
Passam a compreender melhor as informações que estão ao seu redor	1, 16, 20	3	10%
Melhoram na escrita	5, 12	2	6%
Passam a estabelecer relação entre a teoria e sua vida prática (eleições, educação ambiental)	8,	1	3%
Melhoram o raciocínio	3	1	3%
Adquirem o hábito do estudo	10	1	3%
Melhoram a capacidade de resolver atividades de cálculo	16	1	3%
Respostas sem sentido	4, 7	2	6%
Não respondeu	9	1	3%
<b>TOTAL</b>		<b>32</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *Na sua visão, que competências são ampliadas e/ou desenvolvidas pelos alunos a partir de sua frequência ao CEES-PP?*

Quadro 45 – A forma de organização do CEEJA-PP possibilita a participação do aluno na gestão da escola e nas decisões pedagógicas?

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
<b>SIM</b>	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21	14	67%
<b>NÃO</b>	9, 10, 14, 15, 16	5	24%
<b>Não Respondeu</b>	3, 18	2	10%
<b>TOAL</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na gestão da escola e nas decisões pedagógicas? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*

Quadro 46 – Justificativas dadas pelos professores que afirmaram que a forma de organização do CEEJA-PP possibilita a participação dos alunos na gestão escolar e nas decisões pedagógicas.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Respondendo questionários avaliativos ao final de cada área de conhecimento	1, 5, 6, 7, 11, 13, 20	7	44%
Através de instrumentos legais: A.P.M., Grêmios Estudantil, Conselho Escolar	1, 2, 12, 17, 21	5	31%
Através de caixa de sugestões e críticas a disposição dos alunos, dentro da escola	5, 19, 20	3	19%
A direção é aberta	8	1	6%
<b>TOTAL</b>		16	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na gestão da escola e nas decisões pedagógicas? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*

Quadro 47 – Justificativas dadas pelos professores que afirmaram que a forma de organização do CEEJA-PP não possibilita a participação dos alunos na gestão escolar e nas decisões pedagógicas.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque o sistema educacional exclui o aluno dessa prática	9, 15	2	20%
Porque o tempo de permanência do aluno na escola é pequeno	10, 16	2	20%
Porque não há interesse dos alunos em participar	7, 21	2	20%
Porque a presença do aluno é flexível	12	1	10%
Porque se relacionam a regras a ser cumpridas	4	1	10%
Porque o aluno não tem esta cultura de forma sistemática	8	1	10%
Porque o Grêmios não está organizado	14	1	10%
<b>TOTAL</b>		10	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na gestão da escola e nas decisões pedagógicas? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*

Quadro 48 – A forma de organização do CEEJA-PP possibilita a participação do aluno na troca de experiências?

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
SIM	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21	16	76%
NÃO	6, 8, 9	3	14%
Não Respondeu	11, 18	2	10%
TOTAL		21	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na troca de experiências? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*

Quadro 49 – Justificativas dadas pelos professores que afirmaram que a forma de organização do CEEJA-PP possibilita a participação dos alunos na troca de experiências.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque os próprios professores dialogam muito com os alunos	5, 7, 13, 14, 15, 16, 20	7	33%
Porque o atendimento é individual	1, 2, 14, 15, 16	5	24%
Porque há a troca com colegas que estão fazendo os mesmos aprendizados	2, 5, 10, 13, 20	5	24%
Porque o ensino traz conhecimentos que permitem a troca de experiências nos relacionamentos sociais (amigos, filhos, esposo(a), trabalho)	4, 12, 17	1	5%
Porque o aluno tem liberdade de expressão	19	1	5%
Porque familiares, amigos e namorados, estudam juntos	21	1	5%
Quando são oferecidas atividades que permite que isto aconteça ex. oficina, projetos	3	1	5%
TOTAL		21	100%

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na troca de experiências? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*

Quadro 50 – Justificativas dadas pelos professores que afirmaram que a forma de organização do CEEJA-PP não possibilita a participação dos alunos na troca de experiências.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque o individualismo que a escola oferece dificulta a troca de experiência	6	1	33,3%
Por ser uma escola em que o tempo de permanência do aluno é estruturado de maneira a ter que estudar e fazer prova.	8	1	33,3%
Porque o contato com outros alunos é mínimo e a relação com o professor é apenas pedagógica	9	1	33,3%
<b>TOTAL</b>		<b>3</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental na troca de experiências? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*

Quadro 51 – A forma de organização do CEEJA-PP possibilita a participação do aluno em atividades extracurriculares?

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
<b>SIM</b>	1, 2, 3, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20	14	67%
<b>NÃO</b>	4, 6, 9, 10, 21	5	24%
As vezes	5	1	5%
Não Respondeu	18	1	5%
<b>TOTAL</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental em atividades extracurriculares? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*



Quadro 52 – Justificativas dadas pelos professores que afirmaram que a forma de organização do CEEJA-PP possibilita a participação dos alunos em atividades extracurriculares.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Através de projetos pedagógicos: exposições, Cine CEES, oficinas de redação, projeto de leitura, festa junina, horta de ervas medicinais	1, 2, 3, 7, 11, 12, 14, 17	8	58%
Quando as atividades são concomitantes com os objetivos dos alunos (estudar e realizar provas)	8, 13	2	14%
Durante as orientações	16, 19	2	14%
Porque as atividades são opcionais	14	1	7%
Não justificou	20	1	7%
<b>TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental em atividades extracurriculares? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*

Quadro 53 – Justificativas dadas pelos professores que afirmam que a forma de organização do CEEJA-PP não possibilita a participação dos alunos em atividades extracurriculares.

	<b>Professores</b>	<b>TR</b>	<b>T%</b>
Porque os alunos necessitam concluir rapidamente os estudos, esse é o objetivo maior dos alunos	4, 6, 9, 10	4	80,0%
Porque é complicado conseguir organizar e conseguir presença com data e hora pré-estabelecida	21	1	20,0%
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Questionários**

**N = 21**

Nota: Foi perguntado aos professores: *A forma de organização do CEES-PP possibilita a participação do aluno do ensino fundamental em atividades extracurriculares? Por quê? Justifique a sua resposta detalhadamente.*