



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus de Marília

QUELSELISE RODRIGUES XAVIER

**AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS:** um estudo de caso sobre o modelo educacional
flexível.

Marília
2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus de Marília

QUELSELISE RODRIGUES XAVIER

AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso sobre o modelo educacional flexível.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UNESP/FFC, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília.

Linha de Pesquisa: Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dr^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Marília
2023

X3c

Xavier, Quelselise Rodrigues

As contradições das políticas educacionais para a educação de jovens e adultos : um estudo de caso sobre o modelo educacional flexível. / Quelselise Rodrigues Xavier. -- Marília, 2023

177 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

1. Educação de jovens e adultos. 2. Currículo flexível. 3. Formação humana. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Impacto potencial desta pesquisa

Considerando as Metas Globais: ODS 4 - Educação de Qualidade e ODS 10 - Diminuição das Desigualdades, este estudo de caso se prestou à reflexão e análise crítica do sistema educacional oferecido para a classe trabalhadora, ampliando os debates acerca do tema conferindo-lhe a relevância social na perspectiva das Ciências Sociais.

Potential impact of this research

Considering the Global Goals: SDG 4 - Quality Education and SDG 10 - Reducing Inequalities, this case study lent itself to reflection and critical analysis of the educational system offered to the working class, expanding debates on the topic, giving it relevance socially from the perspective of Social Sciences.

QUELSELISE RODRIGUES XAVIER

AS CONTRADIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo de caso sobre o modelo educacional flexível.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Área de concentração: Ciências Sociais.
Linha de pesquisa: Pensamento social, Educação e Políticas Públicas.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
UNESP – Câmpus de Marília
Orientadora

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
FCL – Araraquara

Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti
UNESP – Câmpus de Marília

Marília, 21 de setembro de 2023.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que não perdem a esperança por uma Educação que transforme a vida dos que com ela mantêm entrelaçados os seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me incentivaram a buscar na escola o conhecimento cultural e intelectual, em especial à memória de minha mãe, Darcy Rodrigues Xavier (1950 - 1994), que obtive por meio da EJA a conquista de se tornar uma mulher financeiramente estável e que, se não tivesse falecido, teria ingressado na universidade, servindo até hoje de exemplo para que eu nunca desistisse de buscar novos horizontes através da educação.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, outra mulher que inspirou a coragem e a força para seguir construindo meus aprendizados, indicando os caminhos e acompanhando cada passo meu. Nada seria possível se não fosse pelo cuidado, carinho, paciência e principalmente, pela crença na minha capacidade de me transformar em pesquisadora. Um aprendizado que levarei para sempre na minha vida.

Ao meu companheiro e amigo Saulo, que compreendeu a importância deste projeto na minha vida e que esteve sempre presente nas horas difíceis, entendendo o isolamento necessário dessa jornada, me encorajando e acreditando no processo que busquei ao longo desse desafio acadêmico.

Ao Professor Dr. José Carlos Miguel, que muito colaborou com a temática de EJA, sugerindo leituras e compartilhando vivências interessantes nas aulas que ministrou na Pós-Graduação. Sua valiosa contribuição qualificou meu projeto e trouxe à luz a relevância que a Educação necessita.

Aos educandos da EJA, que contribuíram para a ciência ao compartilharem suas vivências, auxiliando a pesquisa científica na busca pela compreensão de suas realidades sociais.

Por fim, à instituição UNESP/FFC pela estrutura que ofereceu aos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, pelo distinto corpo docente que o compõe e pela qualidade de ensino que administra.

*“Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa dos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer
Êh, oô vida de gado
Povo marcado eh
Povo feliz.”
(Elba e Zé Ramalho, 1979).*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o modelo curricular flexível no curso oferecido num CEEJA (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos), a política que o regulamenta, bem como seu impacto em alunos, professores e sistema organizacional, na perspectiva histórico-cultural, tendo as ciências sociais como instrumento e método de análise científica. Trata-se de um estudo de caso apoiado na perspectiva do materialismo histórico-dialético no qual utilizamos a abordagem quantitativa e qualitativa para promover a análise do fluxo escolar, pesquisa documental e bibliográfica, além de entrevistas com sujeitos da escola. Buscou-se, portanto, compreender o lugar da formação humana, sua relevância no processo educacional, sua contribuição para a aprendizagem efetiva dos alunos e sua importância para a diminuição das desigualdades sociais nas quais os estudantes da EJA estão inseridos historicamente. Os resultados obtidos no presente trabalho contribuíram para identificar alguns dos problemas da EJA enraizados nas políticas que o regulamentam como instrumento da precarização estrutural e educacional, já que o modelo flexível expressa as contradições do capitalismo em detrimento da função socializadora e de formação humana da escola.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos; Currículo flexível; Formação humana.

ABSTRACT

This research aimed to reflect on the flexible curricular model in the course offered at a CEEJA (State Center for Youth and Adult Education), the policy that regulates it, as well as its impact on students, teachers and the organizational system, in the historical-historical perspective. cultural, having the social sciences as an instrument and method of scientific analysis. This is a case study based on the perspective of historical-dialectical materialism in which we use a quantitative and qualitative approach to promote the analysis of the school flow, documentary and bibliographical research, as well as interviews with school subjects. Therefore, we sought to understand the place of human formation, its relevance in the educational process, its contribution to the effective learning of students and its importance for the reduction of social inequalities in which EJA students are historically inserted. The results obtained in the present work contributed to identify some of the problems of EJA rooted in the policies that regulate it as an instrument of structural and educational precariousness, since the flexible model expresses the contradictions of capitalism to the detriment of the socializing function and human formation of the school.

Keywords: Youth and adult education; Flexible curriculum; Human formation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Motivos do abandono escolar de pessoas entre 15 e 29 anos.	51
Imagem 2 – Evolução da taxa de analfabetismo no Brasil.	52
Imagem 3 – Analfabetismo por grupos de idade, sexo, cor ou raça.	54
Imagem 4 – Perfil da EJA por categorias sociais.	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo em São Paulo.	55
Gráfico 2 – Projeção da taxa de analfabetismo em São Paulo.	55
Gráfico 3 – Dias de escolas fechadas após decreto de pandemia pela ONU.	59
Gráfico 4 – Evolução anual de matrículas no CEEJA.	126
Gráfico 5 – Evolução anual de conclusão de curso no CEEJA.	127
Gráfico 6 – Matrículas e reativações no Ensino Fundamental.	128
Gráfico 7 – Matrículas e reativações no Ensino Médio.	129
Gráfico 8 – Conclusões de curso no Ensino Fundamental.	131
Gráfico 9 – Conclusões de curso no Ensino Médio.	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Regulamentação da semestralidade na EJA.	91
Quadro 2 – Quantidade absoluta de matrículas no CEEJA.	92
Quadro 3 – Quantidade absoluta de conclusões no CEEJA.	93
Quadro 4 – Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2011.	103
Quadro 5 – Módulo de professores nos CEEJA em 2011.	103
Quadro 6 – Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2013.	105
Quadro 7 – Módulo de professores nos CEEJA em 2013.	105
Quadro 8 – Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2018.	110
Quadro 9 – Módulo de professores nos CEEJA em 2018.	110
Quadro 10 – Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2022.	111
Quadro 11 – Módulo de professores nos CEEJA em 2022.	112
Quadro 12 – Matrículas e conclusões em 10 anos do CEEJA.	123
Quadro 13 – Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 1 e 2.	138
Quadro 13 (A) – Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 3 até 6.	142
Quadro 13 (B) – Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 7 até 10.	147
Quadro 13 (C) – Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 11 até 13.	156

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEES	Centro Estadual de Educação Supletiva
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGRH	Coordenadoria de Gestão e Recursos Humanos
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
COPEDE	Coordenadoria Pedagógica
DER-M	Diretoria de Ensino Região de Marília
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NC	Não comparecimento
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PEP	Programa de Educação nas Prisões
PNE	Plano Nacional de Educação
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A EXCLUSÃO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	27
1.1 Indicadores Sociais: o perfil dos excluídos da Educação básica	49
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO: CRÍTICAS AO MODELO DE POLÍTICA PÚBLICA ESTRUTURANTE DA DESIGUALDADE	65
2.1 EJA no estado de São Paulo: alinhamento às políticas neoliberais.	71
2.2 Sobre a origem do modelo flexível: caracterização e aspectos quantitativos.	77
2.3 A legislação de uma década de CEEJA: alterações na organização e no funcionamento das escolas estaduais do modelo educacional flexível.	96
3 O MODELO FLEXÍVEL EM ANÁLISE: PESQUISA DE CAMPO E DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS	119
3.1 Aspectos quantitativos da pesquisa	122
3.2 Aspectos qualitativos da pesquisa: relatos de vivência no CEEJA	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	169
ANEXO I - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	174
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	175

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos no Brasil é caracterizada por inúmeros episódios de desigualdade, sobretudo quando consideramos os contextos nos quais surgiram políticas educacionais para este público (BEISIEGEL, 2004). Situações como violência, analfabetismo, abandono escolar, desigualdade social, exclusão e estigma, além de estarem presentes na vida das pessoas mais pobres, perpassam as salas de aula de EJA e contribuem para a manutenção das estruturas sociais capitalistas vigentes. Contudo, buscamos compreender a significância do aprendizado para esse alunado e como tais situações relacionadas anteriormente repercutem negativamente na qualidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da escola pública (CAVACO, 2021). Na contramão do grotesco dos tempos vivenciados desde o golpe em 2016, e, sobretudo, considerando os desdobramentos de um retrocesso histórico promovido por governos neoliberalistas, pensar a escola como o espaço para a construção e o fortalecimento de subjetividades é urgente.

Este olhar mais atento para a educação de jovens e adultos visa, a priori, desvelar as perspectivas dos educandos e das educandas que procuram uma certificação de ensino básico. De acordo com Beisiegel (2004), muitas das transformações ocorridas nos movimentos educativos no Brasil foram motivadas muito mais pelos interesses das classes dominantes, no anseio de colaborar com projetos desenvolvimentistas, do que verdadeiramente suprir com educação e aprendizagem as necessidades formativas dos participantes da experiência educacional. É, portanto, elementar afirmarmos que uma educação de qualidade transforma os sujeitos que dela participam, assim como os problemas sociais que ultrapassam os muros da escola interferem nos processos educacionais.

Em Romanelli (1986), as constatações teóricas que podemos considerar acerca dos processos de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras são que estas dependem intrinsecamente do momento econômico, da evolução cultural da população e das implicações dos sistemas políticos que operacionalizam os sistemas de ensino. Embora entendamos que todas as mudanças sociais que impulsionaram os movimentos educacionais no Brasil nos anos 1930 foram consequência do crescimento demográfico em paralelo ao processo de urbanização. O cenário social em expansão não elegeu a educação como aliada

do desenvolvimento intelectual, cultural e formativo da população. O que aconteceu de fato é que a expansão da oferta de ensino não representou uma expansão qualitativa do ensino; pelo contrário, revelaram-se as faces da exclusão educacional no Brasil promovidas pelo Poder Público, considerando as exigências do capitalismo.

A trajetória do ensino no Brasil foi acompanhada pelas implicações da economia colonial baseada no perfil de mão-de-obra escrava, delegando à nova ordem social que se estabelecia uma unidade básica dos sistemas de produção, da vida social e do sistema de poder influenciados pelo modelo patriarcal (ROMANELLI, 1986, p. 33). Neste cenário, os poucos que tinham acesso à educação eram os donos de terra e os senhores de engenho e seus filhos não primogênitos, que recebiam instruções mínimas para que pudessem dar sequência aos negócios da família. A organização da exclusão educacional dava sinais claros à sociedade de que educação era para poucos e o ensino voltado para esses estratos era oferecido a margem, sem utilidade nem mesmo para as práticas rudimentares, já que os pilares dessa sociedade eram fundados na agricultura e no trabalho escravo (ROMANELLI, 1986, p. 34).

A educação de classe passou a ser a maior preocupação dessa sociedade. Considerado um país da Europa, o Brasil Colônia permaneceu até o período republicano, formando apenas indivíduos brancos, letrados nas ciências humanas e teológicas, impregnados pela cultura intelectual alienada e alienante (ROMANELLI, 1986, p. 35). Exatamente o tipo de educação que serviria de modelo para a formação das estruturas de poder na Colônia, perpetuando a imagem de uma sociedade aristocrata, livresca e acadêmica que reivindicava espaço junto ao poder público. Um marco importante a se considerar nesse contexto é a influência do Marquês de Pombal, sua ascensão e a reforma pombalina, que marcaram a expulsão dos jesuítas do Brasil e assim, decorridos 13 anos, a estrutura administrativa e pedagógica do modelo de educação tentava mudar timidamente a *práxis* educacional no país.

Podemos constatar que a essência da educação no Brasil encontrava obstáculos para efetivar-se como processo de apoio ao desenvolvimento da sociedade que se modifica em sua base. O descontentamento geral pela queda da produção mineradora e a presença da população marginalizada pelo escravismo indígena se tornaram pretexto para a queda do poder jesuítico, mas

tais fatos não são o bastante para provocar uma ruptura na lógica colonial imposta pela camada intermediária que se apoderava dos meios de reprodução social, e fica claro, contudo, que, em paralelo à ascensão iminente da burguesia por aqui, os modelos de escola não se distinguiram da educação das elites rurais.

A partir de 1820, o ensino superior se tornou o foco de aperfeiçoamento no Brasil. Na Regência de D. João por 12 anos, cresciam os investimentos em educação superior, como também os anseios de independência política, revelando o desejo da Corte em preparar a Colônia para receber os aliados intelectuais que viveriam aqui.

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição que vinha da Colônia: a tradição de educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural, que embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoraram na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século (ROMANELLI, 1986, p. 39).

Interpretando o que acontecia no Brasil do ponto de vista de Beisiegel (2004), tomamos por base as ideias liberais que fundamentaram a Constituição de 1824, e o ensino primário para todos os cidadãos começava a figurar nos debates políticos, mas enfrentava dificuldades de implantação, pois a preocupação da época era a ruptura do pacto colonial e o liberalismo era o movimento social, desviando, por assim dizer, toda força e atenção dos anseios de educação do povo: *“A legislação dos primeiros tempos do Império virá dar expressão aos interesses de grupos dominantes que conduziam os movimentos de independência”* (BEISIEGEL 2004, p. 49, grifo do autor). Ou seja, todas as ideias que surgiram para expandir um modelo de educação popular e suas tentativas de execução no país não foram resultado da emergência das camadas populares que ansiavam por educação. O poder público se colocava como o detentor da ação educativa mediatizada pelas elites responsáveis pela evolução da sociedade, que não poderia “deixar para trás” os incultos no país.

Foi sob este paradigma que os sistemas de ensino no Brasil foram se construindo, de acordo com Romanelli (1986, p. 152), sendo a própria Constituição de 1937, considerada até então a mais democrática, que determinava que o ensino pré-vocacional e o profissionalizante eram os mais indicados para se oferecer aos menos “favorecidos”. Buscamos compreender

como o Estado se comprometeu com esse tipo de ensino, e no mais, se existiu uma intencionalidade no estabelecimento de instrução educacional para uma determinada população. As respostas para todas as hipóteses levantadas até aqui consistem no entendimento da relação social existente entre a demanda por educação nesse período e como foi orientada para suprir, minimamente, os critérios de formação educacional voltada para os pobres (ROMANELLI, 1986, p. 157).

Portanto, temos um modelo de ensino propedêutico voltado para a formação geral, oferecido para as elites dominantes em paralelo ao ensino do tipo instrumental e aligeirado camuflado de ensino profissionalizante ou técnico com o objetivo de formar a classe trabalhadora, mantendo o *status quo* dos estratos sociais.

Criava-se, assim, um ambiente propício para exigir a obrigatoriedade das famílias de manter os filhos nas instituições que ofereciam o ensino primário a fim de prepará-los para servir a pátria. Nesse sentido, o pensamento liberal desenvolvimentista encontrava solo fértil para propor um novo modelo de nação voltada para o futuro, associando educação a instrumento do progresso (BEISIEGEL, 2004, p. 62).

Propondo uma reflexão sobre as mudanças sociais ocorridas no Brasil, agora pelo olhar de Florestan Fernandes (2008), avançamos mais na linha do tempo da exclusão, em que encontramos uma sociedade de classes que visava e lutava pela industrialização e pela modernidade, varrendo para debaixo do tapete os costumes e culturas do colonialismo e da escravidão, fazendo-se necessário buscar um novo modo de compreender as estruturas que permitiram a exclusão social, sobretudo de pobres e negros.

Para Fernandes (2008), a gestão nacional praticada pela burguesia autocrata deu início a um verdadeiro descompasso econômico e das relações de trabalho entre as diversas regiões do país, impedindo o Brasil de promover a integração nacional, que o próprio autor descreveu como *utopia*. Florestan explica ainda que os mecanismos de desigualdade no estabelecimento das relações de trabalho contribuem diretamente para a desconstrução de sociedades mais justas, já que as mudanças sociais concebidas no capitalismo dependente favorecem o cenário de divisão de classes: a dos dominantes e as dos dominados.

Os sistemas educacionais no Brasil foram se constituindo e permanecem nos dias atuais em plena sinergia com as articulações entre as mudanças sociais e as mudanças nos serviços da educação escolar, desde que o capital seja favorecido. Considerando em Marx que a escalada do capitalismo se tornou um processo gigantesco, e que resulta no desenvolvimento distorcido do potencial humano, a educação, em suas diversas modalidades seccionadas no sistema educacional brasileiro, dá margem ao crescimento de mecanismos de exclusão e abandono escolar, aprofundados pelo cenário pandêmico da atualidade, já que contribuem para a promoção de uma distorção dos processos de aprendizagem e favorecem o aumento do abismo social e o infinito tormento do trabalho (VIGOTSKI, 2007).

Nada distante da realidade da EJA no Brasil, Mészáros (2008) nos explica a contradição que se estabelece entre o capital e a educação, uma triste coligação que perpetua os ciclos sistêmicos de insucesso intelectual.

Essa contradição fica cada vez mais evidente se considerarmos um exemplo da atualidade: uma jovem preta, em idade escolar, decide procurar um emprego visando colaborar com sua família e obter uma certa independência financeira sem abrir mão dos estudos. A primeira opção que lhe ocorre é ser atendente de alguma coisa para trabalhar no contraturno da escola, que, de preferência, seja o ensino noturno.

O próximo passo é pleitear uma vaga numa dessas agências de emprego no centro da cidade, o que implicaria o seu transporte até lá, teria de faltar na escola pois processos seletivos ocorrem em dias úteis em horário comercial, teria despesas com seu currículo e tempo para dedicar à procura de emprego, participar de entrevistas, etc., ou seja, essa jovem necessitaria de uma demanda financeira considerável só para procurar um emprego.

Supondo que esta jovem já tenha concluído o ensino médio, as perspectivas para ela fecham o ciclo sistêmico de insucesso intelectual, pois ao invés de concorrer a vagas em que os salários são melhores, dadas suas condições, tanto pela inexperiência profissional, pela cor da sua pele ou pelo seu gênero, se não for para fazer e servir o cafezinho numa clínica de algum dentista ou para ser “secretária” de algum lar, e até mesmo trabalhando como atendente de telemarketing para agências financeiras de cobrança, a jovem estará varrendo alguma calçada de loja de grife.

Como explica Mézáros:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia - e ainda consiste - no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Não desmerecemos tais empregos, mas, ao realizar uma análise crítica do lugar para onde o capital direciona as pessoas, de acordo com Mézáros (2008), parece ser impossível contrariar a lógica hegemônica do capital, principalmente em nosso país.

Essa lógica irreformável que associa a educação a passaporte para o emprego remunerado para manter um estrato social nesse sistema é a única opção, no caso da jovem que se vê obrigada a investir na sua formação cursando uma graduação para talvez conquistar um emprego na área em que se preparou academicamente durante a experiência escolar e universitária. São esses tipos de obstáculos sociais que impedem o avanço e o desenvolvimento do ser humano na sociedade moderna e que devem ser superados.

É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente que, segundo Mézáros (2008, p. 27), refletirá diretamente nas divisões sociais de trabalho. Numa sociedade capitalista, os mecanismos do capital colocam em xeque a dignidade de uma pessoa, que sem o trabalho não consegue se manter minimamente.

E dessa forma, as distorções ficam mais claras e podem servir de pressuposto para entendermos a razão pela qual essa jovem pode não concluir os seus estudos, um dos perfis dos indivíduos da EJA.

Mas isto é o que se vê na atualidade. Buscamos aprofundar as raízes dessas estruturas sociais percebidas no interior das escolas. Considerando que os educandos, em sua maioria, são de origem popular de diferentes regiões periféricas, assumiu-se, então, a importância de pensar as dificuldades vivenciadas a partir do cotidiano escolar como um fenômeno histórico.

Em meio às mudanças sociais, que ocorriam pelo país na década de 1950-1960, a educação brasileira também dava sinais de que deveria sofrer modificações. Seria inconcebível que os sistemas educacionais continuassem a

reproduzir modelos de educação excludentes, já que a industrialização avançava pelo país e era necessário investir na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para enfrentar os desafios econômicos que surgiam. A percepção de educação era que o Brasil era formado por “gente mal-educada” e a quantidade de analfabetos era enorme (BEISIEGEL, 2004, grifo nosso). Sancionada em 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024) veio ao encontro do oportunismo do Estado em conceder recursos para promover o direito à educação, determinando assim a autonomia didática, administrativa e disciplinar (BRASIL, 1961)¹. Com a LDB, houve a diminuição da centralização do MEC (Ministério da Educação) e os órgãos estaduais e municipais adquirem maior autonomia.

Embora a legislação em caráter de emergência tenha sido promulgada para facilitar o acesso à educação no Brasil, segundo Beisiegel (2004), a oferta de vagas e a efetivação das matrículas no ensino primário entre 1950 e 1960 nas diferentes regiões do país não ocorria com o mesmo entusiasmo. Dados estatísticos disponíveis sobre as matrículas nas áreas urbanas e rurais no estado de São Paulo, por exemplo, alertavam para um cenário de disparidade. Enquanto que em 1950 a população das áreas urbanas era de 4.804.211, a porcentagem de matrículas no ensino primário fundamental comum era de 12,1%. No ano de 1960, a população duplicou para 8.125.832, entretanto as matrículas nesse segmento educacional não acompanharam a expansão populacional, apresentando 12,7% das matrículas nas escolas das áreas urbanas em São Paulo (BEISIEGEL, 2004, p. 19).

Considerando a mesma década (1950-1960), a população das áreas rurais que em menor ritmo também crescia, em 1950 essa população rural era de 4.330.212 e 5% estavam matriculados no ensino primário fundamental comum. Em 1960, com população rural de 4.748.256, apenas 6,8% estavam matriculados neste segmento em São Paulo (BEISIEGEL, 2004, p. 19).

Os dados apresentados permitem refletir, sob uma perspectiva crítica, na qual uma lei que declara a obrigatoriedade da educação como direito do cidadão,

¹ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conheca-omec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 18 nov. 2022.

não assumiu o compromisso de provê-la a todos. Na sequência desta reflexão, os dados que seguem se referem à análise da expansão de matrículas no ensino médio em São Paulo, segundo Beisiegel (2004, p. 21). Com uma população de 9.134.423, as matrículas no final do ano e no início do ano letivo em 1950 eram de 1,8% de estudantes ingressantes no ensino de nível médio em São Paulo. Em 1960, com maior crescimento populacional, 12.974.699 no estado paulista, 2,7% eram estudantes do ensino médio. Como explica Beisiegel (2004, p. 21, grifos do autor), “após a queda do Estado Novo, já são evidentes alguns aspectos das mudanças que ocorrem nas condições morais e materiais de existência do homem no âmbito do processo de *desenvolvimento social*.”

Com efeito, essa análise configura o aumento da importância relativa das populações urbanas sobre as populações rurais, como se as primeiras estivessem mais próximas da valorização social promovida pela educação, pressionada pela integração industrializadora da época. Diante das novas perspectivas de mobilidade social vertical pela qual esse período foi caracterizado (mudanças sociais e mudanças educacionais), Beisiegel (2004) descortina os processos pela busca de sucesso social por meio de oportunidades educacionais.

Amarrando as ideias desenvolvidas anteriormente sobre o dilema da jovem, Florestan Fernandes, em 1964, propôs um estudo sociológico relevante que explica, verdadeiramente, as dificuldades que o país enfrentou para a integração do negro à sociedade de classes. A jovem, nos dias atuais, enfrenta o mesmo tipo de dificuldade; segregada socialmente pela cor da sua pele, o capital irá determinar, em última instância e de forma indireta os lugares que essa jovem deve frequentar e onde deve trabalhar:

A mudança de estado social não trouxera consigo a redenção da raça negra” e os negros e mulatos custaram a perceber isso. Eles haviam sido expropriados de sua condição de dependentes e, submissos, recebido o peso de seu destino, mas não os meios para lidar com essa realidade. Sua única direção foi a marginalização, diante do desamparo real. Incorporar-se à escória do operariado urbano ou procurar no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre” (FERNANDES, 1964, p. 28, grifo do autor).

Constituídas sob o alicerce estigmatizado da centralidade do trabalho e da produção como definidores de lugares a serem ocupados pelos indivíduos na sociedade, as políticas públicas educacionais para a EJA acompanharam essa tendência de secção. Justificada pela “lógica” da Aprendizagem ao Longo da

Vida, a institucionalização da educação básica passou a ter caráter preparatório para o mercado de trabalho, assim como o mundo do trabalho passou a ser a principal via de acesso de adultos à educação como principal finalidade.

Discutiremos a premissa que abrange uma transição das orientações políticas que subsidiaram perspectivas para a EJA supondo o ideal de uma Aprendizagem ao Longo da Vida. Para Cavaco (2021), tal perspectiva traduz uma mudança de paradigma, tanto em relação ao modo de pensar a sociedade e a educação quanto para vislumbrar as consequências das novas políticas públicas e novas práticas de educação de adultos. Em contrapartida, a Aprendizagem ao Longo da Vida se baseia muito mais na responsabilização individual, entendendo deste modo que, mesmo sendo a educação interpretada como um direito, é também um dever que cada um tem de assumir, enquanto responsável pelo seu “sucesso e insucesso”. Os argumentos que fundamentam a concepção da Aprendizagem ao Longo da Vida são orientados numa linha de “subordinação funcional das políticas educativas aos imperativos de caráter econômico inerentes a um mercado global e único” (CANÁRIO, 2006, p. 30, grifos do autor).

Considerando as contradições da EJA do ponto de vista das ciências sociais, pesquisar sobre o acesso, permanência e conclusão dos ciclos fundamentais da educação básica visa subverter a lógica de que a educação, como sinônimo de instrução e escolarização, esteja centrada nas fases da infância e juventude. As dificuldades que permeiam a EJA não se revelam apenas no campo das políticas públicas. São poucos os artigos, trabalhos e pesquisas que se debruçam sobre o tema.

Analisar e discutir a cultura da escola também é um caminho viável para compreendermos como os estudantes dessa modalidade são assistidos, como os processos de socialização acontecem nos espaços, como se dão os momentos de aula e quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na busca pela aprendizagem. Entre os modelos educacionais em vigência no Brasil para jovens e adultos, o que se tornou objeto desta pesquisa é a política que regulamenta a frequência flexível no curso oferecido num CEEJA. Buscamos compreender até que ponto tal política interfere na educação de jovens e adultos na perspectiva da coletividade, do humano e do pertencimento. Refletir sobre esse contexto pode ampliar os debates acerca do que é necessário aperfeiçoar na educação de jovens e adultos do ponto de vista social e educacional.

Mészáros (2008) desenvolve um raciocínio acerca das chamadas soluções educacionais impetradas por força do mercado, definindo que a educação institucionalizada, considerando os últimos 150 anos, serviu em sua complexidade ao propósito de não apenas fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário ao maquinário produtivo em expansão do sistema do capital, como também que de gerar e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes, decretando um fracasso na busca por alternativas que contrariam essas soluções, pois os seus “tentáculos” se estendem tanto numa espécie de dominação estrutural e uma subordinação hierárquica impostas.

Nesse sentido, a política que regulamenta a frequência flexível parece ser a saída, na atualidade, para suprir e compensar o tempo em que os indivíduos não puderam estudar.

A fim de fundamentar a hipótese da pesquisa, utilizamos as Ciências Sociais como um farol para iluminar os caminhos que levam à educação de adultos como objeto de pesquisa. Tal alicerce, eleito para subsidiar as discussões e compreender os dados da pesquisa, oferece as ferramentas necessárias ao estudo científico dos movimentos sociais educacionais no Brasil, assim como permite a compreensão da objetividade dessa realidade social.

Justificamos com Mészáros (2008) a relação existente e persistente da Educação como instrumento do capital. Marx (2004) e Vygotsky (2007) sustentam a perspectiva crítica das relações humanas e o trabalho no desenvolvimento da sociedade. Na companhia de Beisiegel (2004), buscamos desvelar os problemas de implementação de políticas educacionais para adultos no Brasil no século XVII, caracterizada pela dificuldade dos estados brasileiros no financiamento, na oferta de infraestrutura e na formação de professores.

Romanelli (1986) norteia a compreensão do processo de democratização do ensino no Brasil num período peculiar que abrange uma análise profunda das distorções culturais e educacionais que influenciaram os sistemas de ensino brasileiro (1930-1964), ponto crucial da reflexão acerca da exclusão educacional de uma parcela significativa da população.

Valemo-nos também dos trabalhos de outros autores que dialogam com as perspectivas da Sociologia como Florestan Fernandes (1964: 1978: 1980: 2008: 2012: 2019) e todas as suas contribuições na luta em defesa da escola pública.

Este autor nos revela como o olhar sociológico é pertinente ao tema da EJA e suas características.

Moacyr de Góes (1991) e sua experiência em Natal (RN), descrevendo que “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e subvertendo a ordem das coisas, desenvolveu uma política de erradicação do analfabetismo no Nordeste apoiada na cultura popular, lutando ao lado de movimentos sociais organizados para trazer a significância da educação para os oprimidos, entre outros autores que dialogam com a perspectiva de aperfeiçoar a educação de jovens e adultos no Brasil.

As reflexões, análises e discussão dos dados da pesquisa serão apresentados em três capítulos. No primeiro capítulo, fizemos um resgate histórico sobre como surgiu a EJA no Brasil e as principais políticas que impactaram seu desenvolvimento, estabelecendo um paralelo de como se encontra nos dias atuais. Utilizamos fontes primárias que abrangem a constituição da educação básica e pública no Brasil no período de 1930 e após 1964, legislações pertinentes à EJA, além de artigos e teses de doutorado relacionados ao contexto da educação de jovens e adultos e as dificuldades de implementação de políticas públicas educacionais para este público no Brasil. O capítulo apresenta uma seção com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre analfabetismo e abandono escolar para discussão do perfil de aluno do EJA.

No segundo capítulo, abordamos o surgimento do CEEJA em São Paulo e toda legislação que caracteriza o modelo flexível. As fontes secundárias foram embasadas em análises de trabalhos que tratam do tema, amparados na metodologia do materialismo histórico dialético para discutir as mudanças promovidas na legislação específica de EJA e para analisar os impactos ocorridos no sistema educacional em nível estadual a partir dos preceitos implementados pela BNCC contemplando o período de reorganização escolar e as mudanças na EJA.

No terceiro e último capítulo, buscamos refletir sobre os dados coletados na pesquisa de campo e por meio de entrevista semiestruturada realizada com estudantes de um CEEJA, estabelecemos uma relação, do ponto de vista das ciências sociais, entre o modelo de frequência flexível oferecido neste centro e o alcance social e educacional percebido pelos alunos e alunas atendidos nesta instituição para poder compreender as realidades sociais que perpassam a EJA e

sua configuração no paradigma educacional e como este modelo tem contribuído para diminuir as desigualdades educacionais, sociais e de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Propomos uma reflexão sobre os processos educacionais que abrangem tal modalidade e como contribuem para manter o *status quo* educacional defasado reforçando as políticas públicas aligeiradas que insistem em avançar no Brasil e reforçam o abismo social dos estratos de nossa sociedade contemporânea. Em última instância, a pesquisa busca se tornar instrumento para viabilizar a transgressão da pesquisa analítica e empírica, servindo, contudo, como uma forma concreta de atuação na escola pública. (FORACCHI; PEREIRA, 1969).

1 A EXCLUSÃO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No presente capítulo, demonstramos nosso empenho na tarefa de compreender como as principais diretrizes educacionais brasileiras foram sendo alicerçadas em associação aos interesses da colonização europeia e seus reflexos na estruturação das classes e na estratificação social tão característica do nosso país.

Ao longo do texto, apresentamos as reflexões desenvolvidas durante o aprofundamento das leituras e discutimos as ideias dos autores eleitos no levantamento bibliográfico, fundamentadas na perspectiva das Ciências Sociais e, assim, visamos à construção do pensamento social relacionado aos processos educacionais brasileiros, enquanto peça-chave na constituição de políticas públicas.

O capítulo apresenta uma seção dedicada ao levantamento de dados estatísticos sobre o cenário educacional mais recente no Brasil, divulgando indicadores de abandono, analfabetismo e o nível de instrução considerando aspectos como faixa etária e sexo. A partir deste recorte, buscamos embasar a hipótese que deu origem à presente pesquisa.

Utilizando das reflexões acerca do trabalho de Otaíza de Oliveira Romanelli em “História da Educação no Brasil” (1986), partimos do período pós 1930 para marcar o início das mudanças educacionais mais significativas ocorridas no país a partir daquele golpe de Estado, caracterizado pela modernização do sistema educacional brasileiro nos moldes da dependência.

A herança que os jesuítas deixaram como legado no Brasil serviu, durante muito tempo, como o principal norte na estruturação de políticas educacionais (ROMANELLI, 1986), até que tal legado estrutural proposto como modelo de educação básica encontrou contradições nas relações que se estabeleciam com a sociedade que abrangia.

Nesse contexto, Romanelli (1986) analisa que não houve uma ruptura entre as relações econômicas que se revelavam como fatores de exigência na formação de mão de obra e o que era ensinado nas escolas. O que ocorreu na época da colonização americana, segundo Romanelli (1986, pp. 22-23), foi uma

transmissão de recursos materiais, humanos e culturais de uma sociedade que em nada se parecia com a realidade social da nação colonizada. Isto posto, a autora explicita o fato de que, nesse processo colonizatório da sociedade brasileira, há uma duplicidade de propósitos de desenvolvimento da sociedade e do sistema educacional. Como consequência imediata, as heranças culturais, sobretudo aquelas ensinadas nas escolas, eram as mais contraditórias possíveis, pois reproduziam uma minimização da transmissão cultural, sem perder de vista as influências políticas que desenvolveram os mecanismos para determinar como seria oferecida a educação de acordo com os seus interesses. Portanto:

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras, e mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político aliados ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira (ROMANELLI, 1986, p. 23).

Do ponto de vista de Romanelli (1986), o movimento social consequente dessa influência se movimenta na direção de buscar uma forma de se adequar a realidade local aos modelos impostos, sem a devida reflexão acerca do que realmente é contraditório: a realidade local e não os modelos. Esse movimento dá início a reações em cadeia, distorcendo a realidade a fim de que se adeque ao modelo pré-estabelecido (ROMANELLI, 1986, p. 25).

Em relação ao que se entende por educação e desenvolvimento, numa perspectiva social, a demanda por escolarização promove uma demanda por um ensino que se torna uma necessidade humana. Essa demanda pode ser engajada pela ordem social vigente, pela herança cultural e pelo próprio sistema econômico como uma forma de controlar a oferta de instituições escolares. Ou seja, a demanda social por educação e a demanda por recursos humanos desejados pelo sistema econômico podem entrar em desequilíbrio e aqui temos outra contradição: a defasagem de caráter quantitativo entre educação e desenvolvimento. De acordo com Romanelli (1986, p. 26), “Essa relação coloca as necessidades humanas na dependência da situação social concreta em que vive o ser, donde se conclui que elas inexistem numa situação abstrata.”

Sendo assim, a manutenção de um sistema de poder se estabelece através da ordem social e econômica vigente e mantém relações com os conteúdos transmitidos nas escolas. Se, por um lado, temos o ensino bancário e instrumentalizado praticado nas escolas particulares, servindo para os estudantes

desse sistema como via de acesso às universidades públicas, por outro lado, as escolas públicas mantêm o sistema básico de instrução, formando estudantes para o mundo do trabalho.

Segundo Romanelli (1986), existe relevância, do ponto de vista social, na busca por perceber a relação transformadora existente entre educação, demanda social de educação, as necessidades econômicas e a oferta de ensino. Tais fatores, norteiam a compreensão do contexto no qual, ainda hoje, existem jovens e adultos à margem das relações de trabalho, da realização humana assim como, do direito à educação.

Se considerarmos então, como as estruturas de poder organizam o sistema de ensino, a desigualdade se aprofunda mais ainda. Afinal:

Quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social (ROMANELLI, 1986, p. 29).

Existe uma dicotomia no aspecto de poder central e local que geram legislações para a organização das escolas. Sobre esse aspecto, Romanelli (1986) esclarece que uma política “de clientela” visa favorecer apenas um contingente local que acaba por satisfazer os interesses de poder através da dependência e reforça, assim, a autoridade dos detentores de poder. Para a construção de uma instituição de ensino, é necessário um alinhamento entre os termos do poder organizacional e a necessidade de controle, de manutenção, de nomeação de trabalhadores da educação, do repasse e uso das verbas, no qual o poder local deve “merecer” a confiança do poder central. Esse jogo de interesses visa viabilizar os trâmites para a elaboração de diretrizes para a criação de estruturas globais (ROMANELLI, 1986, p. 30, grifo nosso).

Portanto, na década de 1920, o modelo de ensino no Brasil arquitetado pelas classes dominantes foi oferecido de forma fragmentada e de maneira que não contemplasse de fato uma perspectiva interdimensional - social e cultural - da sociedade brasileira.

Admitimos assim que a estrutura educacional no Brasil foi sendo forjada aos moldes jesuíticos, pelos quais o que era ensinado nas poucas escolas existentes consistia em reproduzir as ideias do “Homem culto de Portugal”, especialista em práticas de exercícios intelectuais para desenvolver comentários

de textos. Esse tipo de ensino caracterizava a realidade que se vivia na Colônia, diferenciando o que era ensinado aos herdeiros da Corte da educação para a classe trabalhadora e, portanto, neste período de desenvolvimento social, a educação jesuítica teve papel fundamental na construção e na manutenção religiosa dos preceitos do clero português ao recrutar fiéis e servidores (ROMANELLI, 1986, p. 35, grifo nosso). A obra da catequese no Brasil foi responsável por gerenciar a educação elementar da população indígena e branca em geral (exceto mulheres), educação média para os homens da classe dominante, e, para os sacerdotes que se formavam dessa educação, a Universidade de Coimbra na Europa finaliza o ciclo de formação, tornando-os os letrados superiores (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Considerando o período que precede a Independência no Brasil pela análise de Romanelli (1986), a ideia de que a educação era sinônimo de instrumento de ascensão social garantia à burguesia que se formava títulos que abriam as portas para a vida política e o sentimento de pertencimento a uma classe. A educação passou a ser vista como *status social*. Decorrente da herança jesuítica, o sistema educacional brasileiro foi delegado ao Estado, que assume, após 13 anos, os encargos do ensino. Em relação ao período que compreende o crescimento da mineração na época da Regência, temos a presença de uma classe intermediária povoando os centros urbanos e também um movimento a favor de profissões de maior intelectualidade: jornalistas, escritores e políticos (ROMANELLI, 1986, p. 36).

Mas, se essa camada intermediária procurou a educação como meio de ascensão social, são as suas relações com a classe dominante que vão nos proporcionar uma compreensão maior da característica dominante no ensino brasileiro, na época e posteriormente. Essas relações são ainda uma relação de dependência. Uma vez que as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante, não é de estranhar que se considerasse o ócio como um distintivo de classe. Não era, pois, a essas camadas que a classe intermediária iria ligar-se, mas a camada superior, de quem iria depender para obter ocupações consideradas mais dignas, como as funções burocráticas, administrativas ou intelectuais. (ROMANELLI, 1986, p. 37).

Por fim, o resultado desse jogo de interesses tratou de promover, na década de 1920, um modelo de educação fragmentado e excludente, visto que, embora alguns estratos da sociedade pudessem utilizar a instrução como via de ascensão intelectual, mas não social - capitalistas sem capital - a reprodução educacional não impediu a desigualdade entre as classes sociais. Considerando a

visão de Werneck Sodré, a classe intermediária formada nesse período caracterizava a burguesia em ascensão. De acordo com Sodré (1972), foi mediante um modelo de educação *escolarizada* que se estabeleceram valores culturais distorcidos e que, ao longo da segregação dos preceitos jesuíticos, viabilizou o caminho para o desenvolvimento de uma educação aristocrática no Brasil e, portanto, o ensino continua garantindo a manutenção da desigualdade educacional entre classes.

Considerando ainda em Sodré (1972), a cultura social que se formava no Brasil era marcada pela destruição das comunidades indígenas, juntamente com seus costumes e tradições, consolidando a cultura jesuítica, denominada pelo autor como *“refratariedade às formas superiores de cultura”* (SODRÉ, 1972, p. 13).

A descentralização do ensino no país ganha corpo com o Ato Adicional de 1834, separando em duas categorias educacionais: o ensino primário que se tornou atribuição das Províncias assim como a incumbência de gerenciar o ensino gratuito aos mais pobres, e o ensino secundário passou a ser considerado o último degrau para ingresso no ensino superior (ROMANELLI, 1986, p. 39).

Sobre os fatores que integram e desintegram o movimento da educação no país, atrelada ao desenvolvimento, Romanelli (1986) pontua algumas situações: 1 - o aumento dos estratos médios e populares que passaram a pressionar os sistemas de ensino para que se expandissem. 2 - o choque de realidade econômica modificada pelo modelo urbano-industrial. Assim, os sistemas educacionais passaram a operar em desequilíbrio com a sociedade e refletiria negativamente nos anos 1930 (ROMANELLI, 1986, p. 46).

Este resgate histórico é necessário quando buscamos compreender como as principais políticas públicas educacionais foram sendo construídas ao longo da história no Brasil. Com Romanelli (1986) conseguimos contextualizar as primeiras ações educativas que, irremediavelmente, seguiram os preceitos colonizadores, renegando a identidade da sociedade brasileira em formação.

Em outra referência, analisamos e discutimos os conceitos de educação popular e as ações do Estado diante dos eventos ocorridos nas escolas secundárias da cidade de São Paulo no período de 15 anos (1945-1960), pelo olhar de Celso Rui Beisiegel (2004). Este autor aborda os antecedentes da estruturação, das legislações e das tentativas de compromisso com a educação

de adultos no Brasil (BEISIEGEL, 2004, p. 71), apresentando números de escolas, de salas, de módulo e de investimentos na formação de professores e valores de financiamentos para educação popular. Este material contribui nesta pesquisa para desvendar como o modelo desenvolvimentista de sociedade favoreceu a legitimação da manutenção de poder das classes dominantes, principalmente no período analisado como um marco das profundas mudanças socioeconômicas e políticas que impactam nas decisões implementadas no ensino paulista.

Recorrendo aos registros mais antigos datados nos tempos do Império, o autor inicia sua pesquisa a partir das primeiras tentativas imperiais na função de planejar e executar as ações para suprir a necessidade de instrução dos adultos iletrados. Na sequência do Ato Adicional em 1834, Beisiegel (2004) encontra a legislação que normatiza a organização na qual os sistemas escolares deveriam assumir para oferecer educação elementar para adolescentes e adultos:

Da parte de algumas Províncias houve, então, certo interesse na extensão do ensino primário, com atenção ao problema correlato da formação dos mestres. Criaram-se as primeiras escolas normais, das quais a primeira foi a de Niterói, em 1834. A observação da taxa de analfabetos, na população, em geral, levou também alguns governos provinciais, ao menos nas cidades onde tinham sede, a considerar o problema do ensino de adolescentes e adultos (...). A Província do Amazonas, por exemplo, cria em 1864 uma cadeira de língua e gramática nacional, visando facilitar as relações com os índios e se preocupa em instituir o ensino profissional para as tribos indígenas (BEISIEGEL, 2004, p. 72).

Vejamos a contradição existente no sentido de regularizar a situação dos povos originários, pelo fato de haver um certo inconformismo por parte dos colonizadores, ao se depararem com os indivíduos que compunham a sociedade, como se os iletrados desta *nova* sociedade herdasse dos indígenas “os maus modos” e a incapacidade intelectual de se tornarem sacerdotes.

Depois, com a efervescência do capital que circulava entre os burgueses da época, as escolas noturnas surgem para registrar o fluxo de *“Homens do povo que vivem de salário, que encontram nessas escolas a instrução que não puderam adquirir na infância e, sem prejuízo do trabalho, habilitam-se a compreender melhor os seus direitos e deveres de cidadão e pai de família”* (BEISIEGEL 2004, p. 72, grifo do autor). Colaborando com o imperativo social da educação para todos, o Ceará foi a primeira Província que em 1879 criou três

escolas noturnas sendo uma delas destinada ao ensino de moças. Na Bahia em 1872, por exemplo, das 26 escolas noturnas criadas, 11 foram criadas pelo governo e 15 por espontaneidade dos professores primários. O aumento da demanda escolar pôde ser observado quando abordado o número de professores e de aulas que começam a ser determinados na pesquisa de Celso Rui Beisiegel, e a partir desses levantamentos, desenvolvemos reflexões sobre o papel dos trabalhadores da educação e também, sobre como atuaram neste contexto.

Nos anos finais do Império, Beisiegel (2004) revela que nas Assembleias Provinciais, já deveriam regulamentar a instrução para os indivíduos de 14 a 18 anos, mesmo em escolas de adultos, quando existissem. Com o surgimento da República, em 1878, a preocupação com o analfabetismo no país ganhou fôlego, principalmente pela reforma que se almejava no sistema eleitoral, que visava alcançar o desenvolvimento da instrução popular (BEISIEGEL, 2004, p. 76). Este advento descortinou uma massiva preocupação com a educação popular, muito mais do que com a educação primária para as crianças, registrando um número de 250 mil alunos no país ao final do Império. O autor utiliza o termo popular para caracterizar a massa de analfabetos adultos que prevalecia na sociedade de classes nesse período.

Na capital paulista o autor descreve, entre a década de 1920 até 1930, o aumento da oferta de educação noturna para adultos, propagandeada nas firmas, indústrias, bairros operários e povoados agrícolas, colaborando para se tornar (e legalizar) o que Beisiegel (2004) chama de Educação Popular. Ao longo desse período, viu-se aumentar a demanda pela educação popular, acompanhando a mudança social e a mudança educacional que emergia das deliberações das classes dominantes. Tais iniciativas deram origem a uma organização nacional para trabalhar em prol desse modelo de educação popular, incluindo a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), da Constituição de 1934 trazendo a necessidade da elaboração de um plano nacional de educação, do lançamento de um Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), havendo também um censo com dados gerais do Brasil em 1940. Houve também a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, além da organização de um Serviço de Educação de Adultos em 1947 com a aprovação de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 2004, p. 79).

Desse modo, a tentativa de escolarização da educação popular se expandiu em todas as regiões do país, mas o Estado não promoveu de fato essa expansão e por isso, passou a refletir sobre o problema nacional que havia sido criado. Como aborda Beisiegel (2004), os eventos históricos elencados anteriormente foram os tijolos na construção de um processo mais amplo de transformação do Estado, pressionado a partir da *“emergência das denominadas massas populares urbanas como um dos elementos que passam a informar a atuação do Estado brasileiro nesse período”* (BEISIEGEL, 2004, p. 79, grifos do autor).

Em análise, o período, eleito como o marco histórico para a compreensão das mudanças sociais ocorridas e seus reflexos na educação de adultos no Brasil, nos remete aos eventos pós 1930. O setor cafeeiro em crise abalou a oligarquia paulista criando uma atmosfera de incerteza e muita especulação política em favor dos concorrentes ao poder e mais do que isso, a crise do café com leite desencadeou uma série de acontecimentos que também deu fim às articulações políticas que sobrepunham os interesses particulares aos do Estado e da Nação como um todo. Tais divergências sociais culminaram no enfraquecimento econômico e no colapso político da burguesia paulista do café, colaborando para o surgimento de um estado de compromisso, tanto com a industrialização e agora, com a “política de massa”, e o resultado dessa sucessão de eventos coloca o Estado na direção da ampliação e do enriquecimento dos *“direitos sociais da cidadania”* (BEISIEGEL, 2004, pp.85-86, grifos do autor).

Há que se pontuar, contudo, que todas essas ampliações delegadas ao Estado não alcançaram, durante muitos anos ainda, as populações rurais. Esse estrato social não tinha acesso aos conflitos que ocorriam nas áreas urbanas e tampouco compunha representação política que participasse dos debates nesta época. Em relação aos programas desenvolvidos no setor educacional, era importante para o Estado recrutar uma clientela rural, considerando as reivindicações da Velha República, estendendo suas orientações de Estado a todos os brasileiros (BEISIEGEL, 2004, p. 87).

Ainda nos antecedentes que contextualizam a estruturação da educação de jovens e adultos, não podemos desconsiderar a influência da UNESCO na implementação de programas para erradicar o analfabetismo de adultos no Brasil.

Nos anos finais do Estado Novo, a política de massas passou a ser vista como um problema nacional (BEISIEGEL, 2004, p. 88).

Na Constituição de 1934, incluída a conquista do voto feminino, de eleições universais, diretas e por maioria de votos, tornou-se gratuito e obrigatório o ensino primário integral, extensivo aos adultos; entretanto, somente a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos é que o chamado ensino supletivo para adultos passou a ser tratado com maior atenção do público e das administrações (BEISIEGEL, 2004, p. 89). Contudo, em 1945, após a criação de um Fundo Nacional de Ensino Primário, por meio de decreto, 25% dos recursos para este fim foram direcionados para o ensino primário e devendo então, ser aplicados para um fundo geral de ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

No centro dos debates internacionais, a educação de analfabetos, defendida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), avança no sentido de direcionar as nações para o gerenciamento de uma educação fundamental como parâmetro para a elevação das condições de vida nas regiões atrasadas, considerando as especificidades dos diferentes grupos e classes sociais, atuando para desenvolver uma consciência internacional acerca de um fenômeno intitulado como ignorância. Segundo a UNESCO, seria por intermédio da educação que as nações eliminariam o atraso educacional e promoveriam avanços sociais (BEISIEGEL, 2004, p. 92). Observamos, então, que a contribuição da UNESCO foi fundamental no sentido de dar maior visibilidade aos debates acerca do problema da educação de adultos no Brasil, contribuindo para a escolarização da educação popular.

Nos anos 1945, o Decreto 19.513, que dispunha sobre a verba destinada ao ensino primário, regulamentou a concessão de 70% do auxílio federal para a construção de escolas e 25% para a aplicação em planos gerais de ensino supletivo para adolescentes e adultos, sendo aprovado mediante os termos do Ministério da Educação e Saúde (BEISIEGEL, 2004, p 99).

Decorridos dois anos da sua publicação, instituiu-se o Serviço de Educação de Adultos, órgão responsável por normalizar as legislações pertinentes à organização e funcionamento do novo sistema educacional incorporado. Nesta passagem, é possível refletir sobre a morosidade com a qual o Estado se movimenta no sentido de organizar a demanda por educação.

Celso Rui Beisiegel aborda a criação da Campanha de Educação de Adultos em São Paulo, sob direção do professor Lourenço Filho até 1954, quando, de acordo com Beisiegel (2004), os investimentos públicos e as mudanças nas orientações, fixadas pela União por novas administrações, restringiram o alcance social e as atividades que vinham sendo desenvolvidas no âmbito da Campanha. A partir desse ano, os recursos financeiros repassados passaram a atrelar ao que Beisiegel descreve como “*necessidades educacionais*” das comunidades, delegando aos municípios o levantamento da proporção do número de crianças entre 7 e 11 anos de idade não matriculadas em estabelecimentos de ensino primário, associando essa proporção ao indicador em todo o país (BEISIEGEL, 2004, pp. 101-102, grifo do autor).

Essa associação determinava a distribuição percentual de recursos disponíveis a esses números e, portanto, a unidade de referência para a distribuição de recursos foi deslocada do Estado ou Território para os seus respectivos municípios, impossibilitando, dessa maneira, a concentração de escolas nas áreas mais densas populacionalmente. A partir dessas novas orientações, o autor descreve que houve uma ampla disseminação das novas classes de ensino supletivo, por todas as regiões do país (BEISIEGEL, 2004, p. 102).

O que compreendemos a partir dessa medida é que, com o crescimento dos trabalhos desenvolvidos pela Campanha, a organização e todas as atividades envolvendo o funcionamento dos centros supletivos de educação de adultos foram sendo descaracterizadas pelo rígido esquema de distribuição de classes pelo país, legitimado pela descentralização geográfica dos centros. Como defendia o professor Lourenço Filho, a educação na modalidade supletiva deveria transgredir o compromisso de somente alfabetizar a massa de iletrados em 1948, sendo essas ações educativas previstas na Campanha:

É claro que não bastaria apenas ensinar a ler e a escrever, sendo necessário também facilitar a aquisição dos hábitos da boa leitura e da boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo que reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno, e de desenvolvimento no sentido do melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 2004, p. 104).

Do ponto de vista pedagógico, Beisiegel (2004) nos faz refletir sobre o teor dos materiais utilizados pelos profissionais da educação nas escolas supletivas.

As publicações denominadas como Primeiro e Segundo Guias de Leitura traziam, fundamentalmente, as noções básicas de escrita, de leitura, de cálculo, de higiene e conhecimentos gerais, sendo elas abordadas nos primeiros estudos proporcionados à população infantil - a diferença é que no material destinado à educação de supletiva dava ênfase no desenvolvimento dos temas relacionados aos trabalhos agrícolas e à educação sanitária.

Beisiegel (2004) define como objetivos-fins da educação popular:

Na verdade, o esforço de educação popular realizado no âmbito da Campanha visava a recuperação de grandes massas da população que viviam praticamente à margem da vida nacional: era necessário educar o adulto, antes de tudo, para que esse *marginalismo* desaparecesse e o país pudesse ser mais *homogêneo*, mais coeso e mais solidário - e para que cada homem ou mulher, melhor pudesse ajustar-se à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social. Mais do que isso, era necessário educar o adulto *porque essa obra era de defesa nacional, porque todos melhor soubessem defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, na sociedade, em geral.* (BEISIEGEL, 2004, pp. 104-105, *grifos nossos*).

Embora defendesse uma conexão lógica entre as atividades realizadas pela Campanha e os seus objetivos-fins, o professor Lourenço Filho enfatizava que o programa educacional dirigido por ele não só pretendia realizar trabalhos de alfabetização, mas que as atividades com adolescentes e adultos privilegiavam um intenso e profundo vínculo com ações de aprendizagem que contemplassem a vida coletiva. A missão da Campanha, no início, era a de verdadeiramente promover à massa iletrada, por meio da educação, um mecanismo sólido e permanente para o desenvolvimento da elevação social, no entendimento de seus idealizadores:

O nível de vida, em cada comunidade, condicionaria as possibilidades de desenvolvimento educacional das crianças ... se um meio adverso lhes impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logrou modificar a situação dos adultos. Mas, o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do seu lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade. (BEISIEGEL, 2004, pp. 106-107).

A Campanha em São Paulo deveria estar alinhada ao Programa de Alfabetização que utilizava o método Paulo Freire como principal norte no desenvolvimento de uma educação para a consciência de classe, estendendo o alcance social da EJA estruturada e planejada para ser o agente da

representatividade e da transformação de uma sociedade. Entretanto, os objetivos-fins da educação popular paulista foram sendo descaracterizados porque o aumento da demanda pelo ensino primário, que se tornou obrigatório, pressionou os sistemas de educação e, com isto, a educação popular passou a ser vista como critério responsável por colaborar com o movimento de elevação social mediante sua influência no ensino primário infantil. As atividades desenvolvidas pela Campanha deixaram de ser focadas na especificidade da educação de jovens e adultos, servindo agora como componente essencial de um processo educativo mais amplo, envolvendo a todos - crianças, adolescentes e adultos - num esforço de elevação dos níveis educacionais das comunidades (BEISIEGEL, 2004, p 107).

Assim, não havia uma reflexão mais aprofundada sobre como o analfabetismo estaria intimamente relacionado ao fracasso social das comunidades, quando os próprios obstáculos demográficos que foram criados pelas demandas legislativas da União afastaram o povo do acesso às escolas. Somam-se a isso a falta de recursos locais ou regionais no estabelecimento de instituições educacionais nas mais longínquas áreas, contrariando o alcance social da educação popular na prática. Como defendia o professor Lourenço Filho, os objetivos da Campanha, agora, precisam de maior atenção: *“a simples oferta de acesso aos conteúdos do ensino primário já não comportava o nível de associação estabelecido entre o movimento e a promoção social das comunidades.”* (BEISIEGEL, 2004, p. 109, grifo do autor).

As novas diretrizes da Campanha em 1950, no final da administração de Lourenço Filho, eram ousar transcender o padrão de educação para adolescentes e adultos, ao planejar a implementação de políticas que incluíssem setores mais amplos da sociedade, desenvolvendo novas modalidades de atuação. Organizou-se, então, as Missões Rurais de Educação de Adultos, os Centros Sociais de Comunidade e os Centros de Iniciação Profissional (BEISIEGEL, 2004, p. 110). Tais projetos visavam ampliar os tentáculos socioeconômicos da educação para adultos, subvertendo a lógica minimalista e retórica que vinha sendo atribuída à Campanha.

A partir daí, notou-se o desinvestimento de verbas por parte da União para a expansão pedagógica que a proposta da Campanha passava a pleitear, fato que nos permite analisar como o capital imprime suas determinações no

desenvolvimento sociocultural. De acordo com os dados divulgados por Beisiegel (2004, p. 114), dos 100% de recursos destinados aos novos trabalhos da Campanha, considerando o triênio 1948-1950, 4,82% foi a maior fatia que o Serviço de Coordenação e Controle Geral recebeu. Já os Equipamentos das missões culturais receberam 3,19% em 1948 e sua verba diminuiu para menos de 2% no ano seguinte. O setor de materiais didáticos e os materiais auxiliares também apresentaram queda de repasse no triênio. De acordo com esses registros, Beisiegel (2004) revela ainda que além de estabelecer os critérios para a instalação destes cursos, os textos intitulados “Acordos Especiais” celebrados entre o Ministério da Educação e Saúde e as unidades da Federação comprometeram ainda as administrações regionais e as coordenadorias dos recursos à disposição da Campanha pelos municípios e outras associações, cabendo ao Estado melhor distribuir essas verbas em cada setor.

Entre as obrigações do Estado podemos citar: fornecer o pagamento do pessoal docente, fiscalizar de maneira direta os cursos e realizar o levantamento das informações pertinentes ao controle do desenvolvimento da rede de escolas supletivas, além de informar a União sobre o cumprimento das normas estabelecidas para a execução das atividades programadas (BEISIEGEL, 2004, p. 121). Neste estudo, também são apresentados os dados estatísticos sobre a formação de docentes, sua distribuição para atuação no ensino primário e ainda, o funcionamento das novas unidades de ensino supletivo.

Os resultados obtidos pela atuação da Campanha de Educação de Adultos, um dos objetos de estudo de Beisiegel (2004), nos trazem informações relevantes no que diz respeito ao compromisso da União e do Estado com a educação supletiva nos anos 1950. Porém, de acordo com os relatórios de atividades do diretor da Campanha e professor Lourenço Filho, nem todas as unidades federativas vinham atendendo adequadamente aos compromissos assumidos em acordo. Entre os descumprimentos figuram: “... os serviços ou comissões de educação de adultos vinham deixando muito a desejar, particularmente na prestação de contas dos auxílios recebidos, nas atividades de inspeção ou fiscalização direta do funcionamento dos cursos e na articulação de esforços das autoridades municipais, com vistas à integrá-las na Campanha.” (BEISIEGEL, 2004, p. 127, grifo do autor).

Ainda assim, os objetivos de aproveitamento escolar nos cursos de ensino supletivo eram alcançados, quando analisados os números substanciais de alunos aprovados nos exames regulares (no final de cada ano letivo) e nos exames finais (num período de quatro anos). Para além dos números quantitativos, a Campanha visava os resultados das ações sociais com as quais havia se comprometido. O sucesso da Campanha, segundo Beisiegel (2004, p. 132), estava influenciando positivamente o rendimento do ensino primário fundamental comum. Conquistada também a opinião pública, a receptividade às novas ideias sobre "educação de base" e a elevação dos índices de matrícula e frequência no ensino primário se tornaram evidências dos resultados positivos da ação social da Campanha (BEISIEGEL, 2004, p. 133, grifo nosso).

A ação educativa da Campanha em favor de uma educação popular em São Paulo colaborou muito mais para imprimir um ritmo desenvolvimentista à sociedade brasileira do que atender as necessidades da grande massa. Desde a queda do Estado Novo até os anos finais de 1960, observou-se um crescimento expressivo da rede de ensino secundário em São Paulo, uma resposta do Poder Público à sociedade rural que enchia a capital em busca das oportunidades de emprego, já que o mercado de trabalho estava se modificando por conta da modernização que a industrialização exigia, ou seja, mais uma vez o capital é privilegiado em detrimento de uma verdadeira educação de base. É o preço do liberalismo imperativo e atuante no Brasil.

Ainda na abordagem histórica da EJA, trazemos agora uma outra perspectiva de educação popular, de acordo com Moacyr de Góes (1991). Esta perspectiva vem ao encontro do tema proposto neste trabalho, que, ao abordar iniciativas sociais e políticas a partir de 1960, reforça o entendimento da educação popular no sentido de luta por ideais de um povo em meio à extrema pobreza e sem recursos ou apoio governamental e colabora também para a devida contextualização acerca dos principais movimentos de alfabetização popular e como a cultura popular se expressava na época.

Neste trabalho, Góes (1991) nos situa num cenário político em tensão pré-golpe militar e como os movimentos educacionais se articulavam e como desenvolviam e resistiam com apoio de partidos políticos de esquerda entre outras contribuições:

Ainda antes de 1958, importante em termos de educação de adultos é a contribuição da esquerda marxista, o primeiro grupo a preocupar-se, agudamente, com o problema. Paschoal Leme é o primeiro educador a publicar um trabalho dedicado especificamente ao ensino de adultos (Educação supletiva, educação de adultos) e a assumir efetivamente a tarefa de organizar cursos para operários no Distrito Federal, nos primeiros anos da década de 30 (GÓES, 1991, p. 48).

O autor que trabalhou na política municipal em Natal (RN) entre 1956 até 1964 como Chefe de Gabinete e Secretário de Educação, respectivamente, na gestão municipal de Djalma Maranhão, descreveu em sua obra como a coisa pública pode interferir contra o imperialismo obscurantista e violento que se espalhou pelo Brasil na década que antecedeu ao golpe militar de 1964.

Nesta obra, Moacyr de Góes (1991) acompanhou trabalhos desenvolvidos no âmbito educacional que valorizavam a cultura popular com objetivo de erradicação do analfabetismo. Foi a ação que garantiu matrículas a todos (crianças, adolescentes e adultos), vencendo desafios comuns à escola brasileira: espaço físico, mesmo que diferente das salas de aula convencionais, promoveu a qualificação dos seus próprios recursos humanos, recusou o uso de materiais didáticos alienados e não deixou de prestar suporte técnico-pedagógicos às salas de aula.

Liderada por uma frente de cristãos e marxistas, a Campanha intitulada *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* foi um dos quatro movimentos pioneiros da educação de base dos anos 60, evidenciando que um movimento social organizado é capaz de vencer eleições, construir governos democráticos em que educadores progressistas são ouvidos e têm voz.

Segundo Moacyr de Góes (1991), a Campanha de Alfabetização de Educação de Adultos implementada anteriormente apresentava falhas apontadas em relatórios e teses discutidas nos Congressos Nacionais de Educação de Adultos. Nesses congressos, discutia-se além do desinvestimento do Estado, as organizações e as práticas desenvolvidas nas atividades da Campanha, conferindo os seus fracassos de resultados materializados na situação social das comunidades. Em 1958, o último esforço do Governo Federal surge através da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Não dura cinco anos, já que em 1961 são extintas todas as campanhas do MEC e surge o Plano Nacional de Educação com as orientações previstas na LDB (GÓES, 1991, p. 49-50).

A contextualização da importância histórica da Campanha em prol da educação de jovens e adultos no Brasil nos permite compreender como o Estado engendra os eventos educativos a favor de seus interesses, e mais ainda, o desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos em São Paulo é um exemplo de que, mesmo após o esvaziamento da ação estimuladora da União, a rede de escolas de ensino supletivo foi sendo gradualmente incorporada aos sistemas regionais de ensino, o que lhe assegurou as possibilidades de persistência, tornando-se, nos dias atuais, objeto de estudo e pesquisa e de políticas públicas a serem aprofundadas cada vez mais (BEISIEGEL, 2004, p. 138).

A abordagem feita no livro de Moacyr de Góes (1991) sobre a cultura popular entre os anos 1961-1964, período que antecede a ditadura militar no Brasil, esclarece importantes conquistas para a educação de adultos na região Nordeste, revelando práticas educativas com homens e mulheres que moravam nas regiões menos favorecidas por políticas públicas. O Movimento de Cultura Popular (MCP) executado em Pernambuco por iniciativa e administração política tratou de “conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base (...) e incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife” (GÓES, 1991, p. 51). Entre 1961 até 1963, o MCP realizou experiências educacionais utilizando as rádios e produzindo livros contrariando as práticas educativas feitas dentro de salas de aula. Paulo Freire contribuiu substancialmente com seu sistema educacional, privilegiando suas experiências no campo da educação de adultos, nas áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais (GÓES, 1991, p. 52).

Nesta obra, Moacyr de Góes salienta a importância desse movimento para a educação de base, contribuindo com dados de parcerias estabelecidas entre poder público, igreja, comunidades diversas e o povo que deu origem ao MEB (Movimento de Educação de Base). Essa parceria resistiu entre 1961 até 1965, quando o golpe de Estado pôs fim aos princípios essenciais do movimento e o tornou uma forma tardia de Educação Fundamental. E ainda faz considerações relevantes no que diz respeito às legislações que nortearam a educação no país, em especial a Lei nº 4.024 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1961:

[...] Estabelece que tanto o setor público quanto o particular têm o direito de ministrar o ensino no Brasil, em todos os níveis (art. 2º). A gratuidade do ensino, fixada na Constituição de 1946, fica omissa na nova lei. Em casos claramente definidos, o Estado se propõe subvencionar as escolas particulares (art. 95, § 1º, c). Se desta forma os setores privados viram assegurados seus direitos, triunfando parcialmente a proposta Lacerda, a Lei também absorve elementos da proposta Mariani, como a equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles (art. 51). A LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, esta lei não deixa de ter um caráter elitista (GÓES, 1991, p. 61).

Nesse sentido, entendemos a LDB como um instrumento da desigualdade social utilizado pela classe dominante, a fim de legitimar as relações de trabalho e reproduzir a ideologia de igualdade.

Em 1963, o Conselho Federal de Educação estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), coordenado por Darcy Ribeiro, e, considerando o pensamento de Anísio Teixeira, estabelece a vigência deste plano até 1970 por conta dos compromissos assumidos pelo Brasil, sendo os recursos financeiros definidos pela LDB. No mesmo ano, é criada a Comissão de Cultura Popular integrando o gabinete do Ministério da Educação com objetivo de implantar o Sistema Paulo Freire em Brasília como experiência-piloto na alfabetização.

Ressaltamos a importância dos congressos, seminários e encontros nacionais e internacionais que discutem educação. Góes (1991, p. 65, grifos do autor) elenca vários destes que promoviam, entre outras iniciativas na educação de adultos, os resultados obtidos pela luta de uma *“educação para o desenvolvimento e a cultura para a libertação”*.

Entretanto, o que fica claro, nesta obra de Moacyr de Góes, é a manobra política que tinha interesse na alfabetização do país, mas não para a garantia da autonomia intelectual e social dos indivíduos e sim, com o objetivo de aumentar o número de eleitores aptos a colaborar para a engrenagem capitalista, mantendo as desigualdades existentes, utilizando do discurso demagogo de educação para todos (GÓES 1991).

Sobre a Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, desenvolvida em Natal no Rio Grande do Norte, Moacyr descreve como uma ação educativa reverteu o descaso político com a educação que havia entrado em colapso. Era o ano de 1963 quando a Secretaria Municipal de Educação denunciava que o ensino público primário estava sendo negligenciado. Decorridos

14 dias após o golpe de Estado, o PNA (Programa Nacional de Educação) foi extinto pelo Decreto 53.886, em abril de 1964.

Para nos inteirarmos da situação do povo do Nordeste em relação ao analfabetismo, Moacyr apresenta os seguintes dados: na população acima de 14 anos, o índice de analfabetismo era de 59,97%, o mais alto do Nordeste sendo em Natal; dos 60.254 analfabetos, 35.819 eram crianças e 24.444 eram adultos. Tal contexto desenha os objetivos da Campanha que ocorreu por fases, precedidas pela aplicação do Sistema Paulo Freire até a evolução do Plano Definitivo de Edificações Escolares (GÓES, 1991, pp. 69-70). A primeira fase da Campanha, “As Escolinhas”, teve início por iniciativa das prefeituras, em parceria com o UNICEF, utilizando salas cedidas pelas comunidades para o desenvolvimento de trabalhos de alfabetização. A segunda fase se caracteriza pelo funcionamento de escolas de palha de coqueiro e de chão de barro batido, chamadas de “Acampamento Escolar” – nome que deu origem à nomenclatura oficial da Campanha, que nas palavras do jornalista Expedito Silva, *“na escola de palha de coqueiro e de chão de barro batido, sem exigências de fardas nem sapatos, em Natal, até de pé no chão se aprenderia a ler.”* (GÓES, 1991, p. 70, grifo do autor).

Na fase “Ensino mútuo”, a Campanha já havia mobilizado grande parte da comunidade em prol da erradicação do analfabetismo, contando até com a participação do prefeito, do Secretário de Educação e dos integrantes do Grupo de Trabalho de Educação Popular nas ações de recrutamento de alunos (GÓES, 1991, pp.72-73). Nesta fase, voluntários, pouco remunerados e jovens alunos secundaristas, participavam levando ao domicílio dos adultos resistentes em ir à escola, as lições de alfabetização do programa. Ao final de cada ação, uma faixa era colocada nas ruas das comunidades indicando e comunicando que o índice de analfabetos estava caindo.

A fase cultural da Campanha é caracterizada pela criação das “Praças de Cultura”, onde funcionam espaços de lazer, esportes e convivência entre gerações (os mais velhos dividiam espaço com os mais jovens e as crianças). Havia bibliotecas ao ar livre para empréstimos de livros, recebia doações de materiais e também ocorriam leituras no local:

O importante numa Praça de Cultura não é o seu equipamento. É sua funcionalidade. Numa Praça de Cultura, é possível um espaço de convivência (parque infantil e esportes); fontes de informação

(bibliotecas, jornais murais, exposições de artes plásticas, etc.) e uma oportunidade para organizar debates de interesse da comunidade, a partir do discurso político, quando a quadra de esporte e seus degraus de arquibancadas se convertem em fórum de discussão dos mais variados temas, com a participação das organizações do bairro (GÓES, 1991, p. 74).

A quinta fase da Campanha é marcada pela forte demanda educacional que se estabelecia pelo poderoso impulso da classe subalterna com o apoio da gestão de Djalma Maranhão. O Centro de Formação de Professores foi a etapa em que a prioridade era formar trabalhadores para atuarem na Campanha e colaborar para o rendimento da aprendizagem. Todo esforço do Centro permitiu, em poucos anos, formar na área docente professores, monitores e regentes de classe (GÓES, 1991, p. 75).

Contando com a evolução da Campanha, em 1962, Moacyr de Góes descreve uma nova fase criada com o nome de “De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”. Esse novo segmento dava conta de ministrar diversos cursos práticos aos alunos como: corte e costura, enfermagem de urgência, sapataria, marcenaria, barbearia, datilografia, artesanato e encadernação. Participavam cerca de 700 alunos, entre crianças e adultos, e suas instalações ocupavam os antigos galpões dos Acampamentos Escolares (GÓES, 1991, p. 76).

A fase seguinte, denominada “A interiorização da campanha”, desenvolveu o trabalho de expansão da Campanha aos municípios vizinhos a Natal. As missões pedagógicas visavam deslocar equipes dos Centros de Formação de Professores para ministrar aulas nesses locais que, em 1964, contava com mais de 40 prefeitos e seus representantes para discutir como levar a Campanha para seus distritos.

A última fase da Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* havia conquistado grande parte das prefeituras em Natal e almejava superar a situação de emergência para lograr um plano permanente de edificações de seu sistema escolar (GÓES, 1991, p. 78). Para tal, era necessário que o Governo Federal promovesse a implementação do programa em nível nacional, ajudando inclusive com recursos para a construção de unidades escolares modestas em mais localidades da região. Mobilizando o MEC para a expansão das escolinhas e

aproveitando a situação, os prefeitos passaram a comemorar com festejos e discursos políticos em cada escola inaugurada.

O que chama atenção nos relatos de Moacyr de Góes é o fato de a Campanha ser formada por pessoas com vontade de estar ali exercendo a função de docente ou de monitor da educação de base. A Campanha e suas conquistas são marcadas pelo desempenho dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como dos envolvidos na supervisão e na orientação dos trabalhos escolares, sendo presentes nas discussões e na construção dos processos que melhor se encaixavam nas realidades locais, sem prejuízo de flexibilizar os conteúdos trabalhados para cada atividade de alfabetização a depender dos contextos sociais de cada comunidade assistida. Era um projeto educacional voltado para os pobres, idealizado pela esquerda marxista que não mediu esforços, através da educação sociocultural e valorizando os saberes populares, para emancipar pessoas; e inovador, pois deixa para trás o paradigma da escola livresca e palavrosa, sem traçar o perfil de cada aluno, estabelecendo a obediência e a ordem, enfileirados e encarcerados nos corredores de uma sala de aula.

Contrariando a lógica burguesa e capitalista de que “*não havia dinheiro para construir escolas*”, a *Campanha De Pé no Chão* subverteu os padrões de investimento na época. Com poucos recursos, era possível levantar um acampamento ou uma Praça de Cultura, espaços populares e acessíveis aos alunos e colaboradores, rompendo com o círculo fechado da exclusão: “*não havia dinheiro, mas havia escola.*” (GÓES, 1991, p. 105, grifos do autor).

Mesmo abraçada pela política que enxergava vantagens eleitorais no programa de alfabetização para todos promovida pela *Campanha, De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*

Expressa uma solidariedade a esse segmento social que não tem recursos para comprar sapatos, *stricto sensu*, e ao qual estava sendo assegurada a educação como “direito de todos”, segundo rezava a Constituição de 1946. E revela ainda mais: uma adesão ao referido segmento social, quando enfatiza que de pé no chão *também* se aprende a ler, isto é, não aprendem a ler somente os que têm dinheiro para comprar os sapatos, mas *também* os oprimidos pela pobreza (GÓES, 1991, p. 107, grifos do autor).

Em 1964, a obra em Natal foi destruída pelo peso de promover “*uma escola sem comprometimentos com as forças dominantes*”, resultando na perda

dos empregos e na prisão dos educadores. A repressão às ações da Campanha nos traz uma lição relevante: a de que vale, sim, a pena lutar para ser culto, “*ser culto para ser livre*” como dissera José Martí (GÓES, 1991, pp. 120-121, grifos do autor).

Com o estigma de ser constituída por grupos sociais excluídos, a EJA no Brasil foi sendo consolidada na proposta de educação de massa com o objetivo de ensinar a ler, escrever, contar e, sem nenhum interesse, construir a formação política dos sujeitos sociais. Na contramão da característica de promover a conscientização expressa no conceito da Educação Popular, as políticas educacionais para adultos no Brasil começam a ganhar espaço nos debates, transformando-se em um campo de disputa entre os interesses sociais e governamentais, como podemos compreender até aqui.

Estabelecendo um paralelo entre os trabalhos de Otaíza Romanelli (1986), Moacyr de Góes (1991), Celso Rui Beisiegel (2004) e pautada pela via marxiana em Mészáros (2008), a presente pesquisa caminha na direção da compreensão da distorção do que se entende sobre cultura popular, cultura do povo e educação popular. “*Intencionalmente, nasce uma diferenciação entre a cultura dominante e a cultura do povo*” (BEISIEGEL, 2004, grifo do autor). Este autor reitera em sua obra que, de fato, o Estado passou a oferecer a ideia de democratização da educação como reparação aos analfabetos que surgiam em consequência do crescimento da população urbana e periférica. A industrialização deu o gás necessário para que fosse possível alinhar os anseios do mercado vendendo a imagem da mudança social para que os excluídos pudessem ser inseridos no novo modelo de educação instrumentalizada. Desse modo, tal diferenciação permitiu que as escolas se tornassem o local propício para desenvolver a formação que se assemelhasse aos sujeitos que a compõem:

Quando o termo “popular” especifica movimentos educacionais promovidos pelas “elites cultas” do país – ou, em outras palavras, pelos intelectuais organicamente vinculados às classes dominantes, aquela imprecisão é constitutiva do conceito, é condição de sua eficiência. Tem em vista integrar, homogeneizar, para assim diluir. Visa a transformar situação de classe em situação de massa, de povo, de cidadão comum (BEISIEGEL, 1979, p. 91, grifo do autor).

Analisando as obras e os seus respectivos autores citados neste capítulo e os trechos de citação que utilizamos para representar como a educação de adultos foi sendo estruturada para a manutenção da exclusão social dos sujeitos

da EJA, é imprescindível que tenhamos claro que qualquer forma de educação institucionalizada não será capaz de superar a incorrigível lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008). É exatamente onde se encontra o seu maior tentáculo:

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (...). Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente (MÉSZÁROS, 2008, pp. 45-47).

O insucesso da educação é o fato de ela ser excludente, de necessitar homogeneizar os processos educacionais em toda sua extensão, passando por cima de quaisquer subjetividades em favor das necessidades do capitalismo. Oferecer o básico e o mínimo são os mecanismos suficientes para manter o estado das coisas na normalidade quase que invisível para a maioria das pessoas.

Sendo assim, a educação, nesta sociedade de classes conflitante, em nada contribuiria quando organizada para a manutenção das estruturas vigentes servindo apenas como um dos tentáculos do capitalismo. Nas palavras de Mézszáros (2008, p. 50):

A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da *manutenção e/ou da mudança* - num período relativamente estático, muito mais de *manutenção* do que de *mudança*, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade dos confrontos hegemônicos e antagônicos - de uma dada concepção de mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (grifos do autor).

Portanto, compreendemos que não será por meio de educação formal e institucionalizada que mudanças radicais na sociedade ocorrerão. Aliás, é necessário que se façam profundas análises dos conflitos e das contradições socioculturais e políticas que sustentam o capital, primeiramente, para sabermos quais seriam os fatores de manutenção ou de mudança, como escreve Mézszáros (2008). Um movimento de mudança pode até não ser perceptível quando promove a manutenção, disfarçada de mudança, dos mecanismos do capital, e a educação é um dos meios para que essa manutenção seja endossada, facilmente.

Quando problematizamos a EJA neste trabalho, buscamos compreender sua essência, no sentido de mudança ou de manutenção social, cultural e política, que abrange seus integrantes como agentes de transformação das diversas realidades sociais. Para isso, é imprescindível debruçar sobre dados estatísticos que nos permitam refletir sobre como a educação impacta nas mudanças ou na manutenção dos mecanismos do capital, do ponto de vista das Ciências Sociais.

A seção seguinte do presente trabalho visa delimitar o problema da pesquisa com dados estatísticos obtidos através de levantamento em fonte primária de dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acompanhados de postagens da Agência IBGE Notícias e do informativo IBGE disponível para consulta no endereço eletrônico do respectivo órgão. Esta apresentação colabora para a discussão da problemática trajetória percorrida pelo alunado da EJA e serve, contudo, para que os indicadores sociais sejam refletidos na abordagem materialista que evidencia os aspectos socioculturais dos excluídos da educação básica.

1.1 Indicadores sociais: o perfil dos excluídos da Educação básica

Os levantamentos estatísticos apresentados neste trabalho visam embasar a análise de escolaridade que abrangem a EJA e suas características como indicadores sociais. Tomando por base os dados que seguem, podemos começar a reflexão crítica acerca de como o capital vem excluindo jovens e adultos da escola no Brasil.

A pesquisa foi feita no endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, incluindo resultados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) Contínua e PNAD Educação desde 2016 até 2022. No endereço do órgão, foram encontrados resultados trimestrais para os indicadores sociais sobre educação e analfabetismo, e com uma nova ferramenta implementada em 2019, começou a divulgação dos resultados de pesquisas por meio de painel por estratos regionais, facilitando a coleta de dados específicos, além da utilização das notícias divulgadas pela Agência de Notícias do IBGE pela qual foi possível coletar informações sobre a abordagem das pesquisas.

De acordo com notícia divulgada em 2020 pela analista de Comunicação no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Cristiane Crelier, a necessidade

de trabalhar, desinteresse e gravidez são os principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonar os estudos na adolescência.

Dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do país, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% são homens e 41,7%, mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos. Vale ressaltar que dentro dessa fatia expressiva da sociedade é comum encontrar pessoas dessa faixa etária que não estudam e nem trabalham (“Geração Nem-Nem” ou “Sem-Sem”), o que reforça a quantidade de pessoas que não geram renda e não possuem formação escolar básica, pois também não têm oportunidades de acesso ao básico.

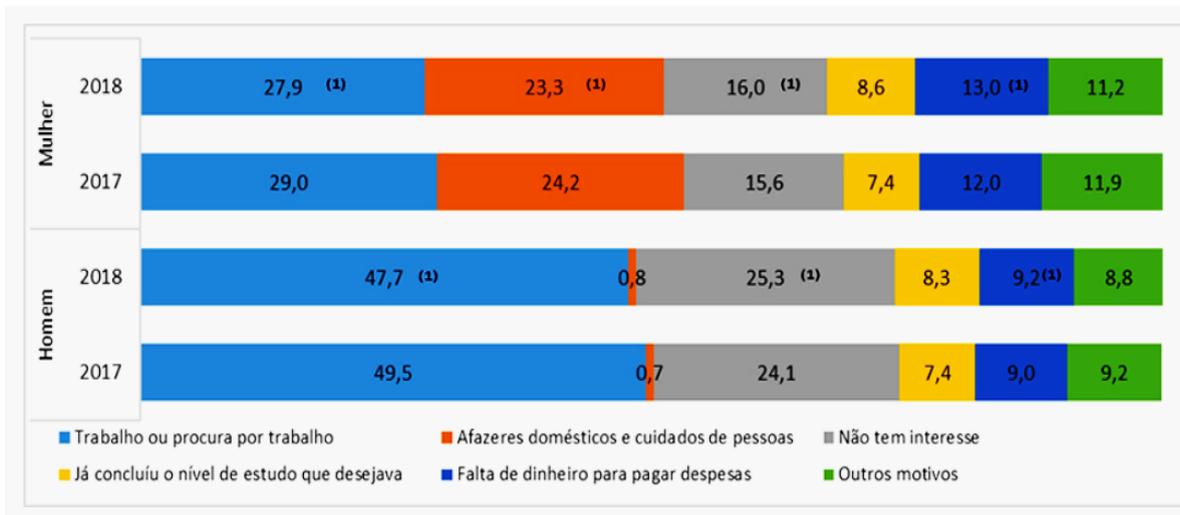
Esses são alguns dados do segmento Educação, que traça um cenário do setor educacional em 2019, antes da pandemia causada pelo novo coronavírus. Essa defasagem educacional que afeta jovens em idade escolar supõe que esse contingente irá cursar a educação básica na modalidade EJA de ensino em alguma etapa de sua vida.

Segundo Crelier (2020), a passagem do ensino fundamental para o médio é crucial em termos de abandono escolar. O percentual de jovens que pararam de estudar a partir dos 15 anos é quase o dobro do das faixas etárias anteriores. Até os 13 anos, cerca de 8,5% abandonam os estudos. Aos 14 anos, a taxa é de 8,1%, mas, aos 15 anos, sobe para 14,1% e, aos 16, para 17,7%, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. Analisando este recorte, mesmo o acesso à escola tendo melhorado, permanecem os problemas do atraso escolar e da evasão, mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), sendo registrada, em 2018, a taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola (IBGE, 2019).

Por regiões do Brasil, temos que, no Nordeste, a adequação idade/etapa ocorria para apenas 61,3% das pessoas de 15 a 17 anos, no Norte, para 61,9%, enquanto no Sudeste, para 76,4%. A taxa de frequência líquida nessa faixa era menor para pretos ou pardos (64,9%) do que para brancos (76,5%). Esse indicador era menor para homens (64,5%) do que mulheres (74,4%), sinalizando as diferenças entre sexo, cor e regiões do país.

A imagem a seguir demonstra os principais motivos do abandono escolar alegados na entrevista feita pela PNAD em 2019, considerando o sexo dos participantes:

Imagem 1 - Motivos do abandono escolar de pessoas entre 15 e 29 anos



Fonte: IBGE, PNAD - Contínua, 2019.

Com esse recorte, percebe-se que o trabalho ou a procura por trabalho foi o motivo mais alegado entre os homens e mulheres, sendo que entre as mulheres, nos anos 2017 e 2018, os afazeres domésticos e cuidados com pessoas da família representam mais de 20% das justificativas do abandono escolar. Em pleno século XXI, prevalecem o machismo e o patriarcado, quando meninas e mulheres abandonam a escola por terem que dar conta de afazeres domésticos.

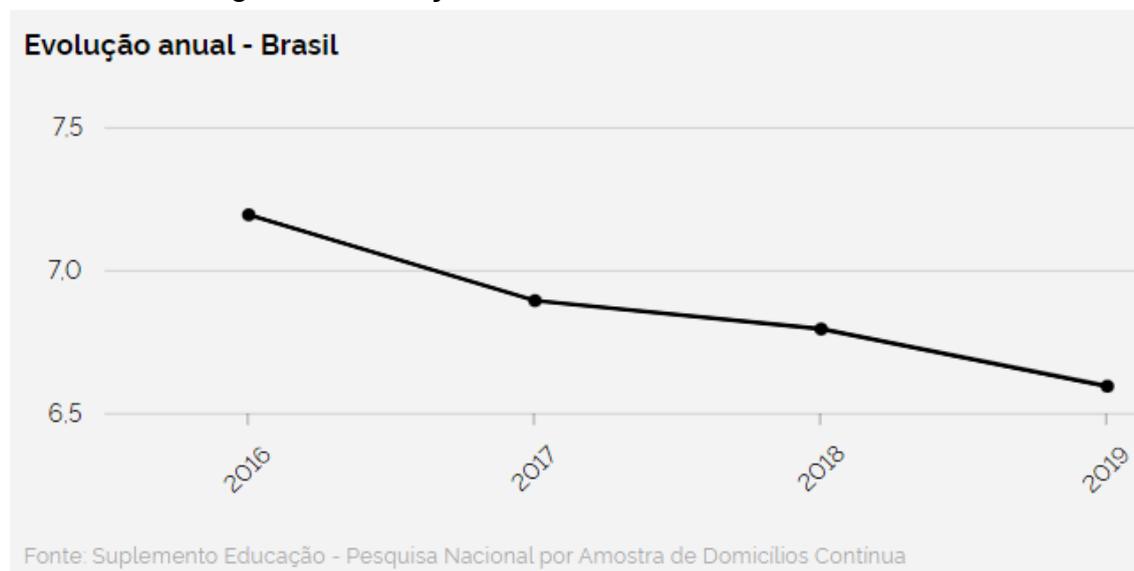
Quando analisamos os dados de analfabetismo no Brasil, buscamos propor o estudo aprofundado das políticas que regulamentam a educação de jovens e adultos, pois tais dados colaboram com as discussões mais abrangentes em relação ao cenário social que influenciam os indicadores educacionais no país.

As informações representadas na imagem a seguir demonstram a evolução anual das taxas de analfabetismo anuais no Brasil entre a população de 15 anos ou mais a partir de 2016 até 2019.

Este é o panorama mais atualizado do analfabetismo no país, que revela: no Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais de

idade, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%, como podemos observar:

Imagem 2 - Evolução da taxa do analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Em relação a 2017, houve uma queda de 0.1 pontos percentuais, o que corresponde a uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos. Em 2019, a taxa de analfabetismo permanece em 6,8%, o que nos indica que há uma tendência de estagnação (IBGE, 2019). Considerando os estratos regionais, em São Paulo, a taxa de analfabetismo das pessoas entre 15 anos ou mais apresenta percentual de 2,4% desde 2017 e se manteve até 2019, sendo que no ano de 2016, o percentual era de 2,6%.

Quando comparamos os percentuais pesquisados, a taxa de analfabetismo em São Paulo teve uma queda de 0.2 pontos percentuais entre 2016 e 2017, mas não avançou na diminuição desta taxa, que se manteve nos dois anos consecutivos.

Segundo o IBGE (2022), o recorte que aborda o analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, considerando o estrato geográfico da região Sudeste em São Paulo, apresenta os seguintes dados: no ano de 2016, a taxa de analfabetismo era de 3,8%, foi para 3,5% em 2017, voltou para 3,8% no ano seguinte e fechou o ano de 2019 com taxa de 2,9%. Houve uma queda de 0.9

pontos percentuais entre 2018 e 2019 e considerando o ano de 2017, a queda foi de 0.6 pontos percentuais.

Outro dado interessante a se considerar é que, no Brasil, o analfabetismo está diretamente associado à idade. De acordo com a PNAD divulgada no ano de 2019, notamos que quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário. Já em 2017, a taxa foi de 19,2%, com 5,8 milhões de analfabetos. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se a queda do analfabetismo para 11,5% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 7,2% entre aquelas com 25 anos ou mais e 6,8% entre a população de 15 anos ou mais.

Ao buscarmos os dados detalhados sobre o analfabetismo no Brasil, estamos auferindo sentido para analisar as principais políticas que norteiam os sistemas de ensino no país.

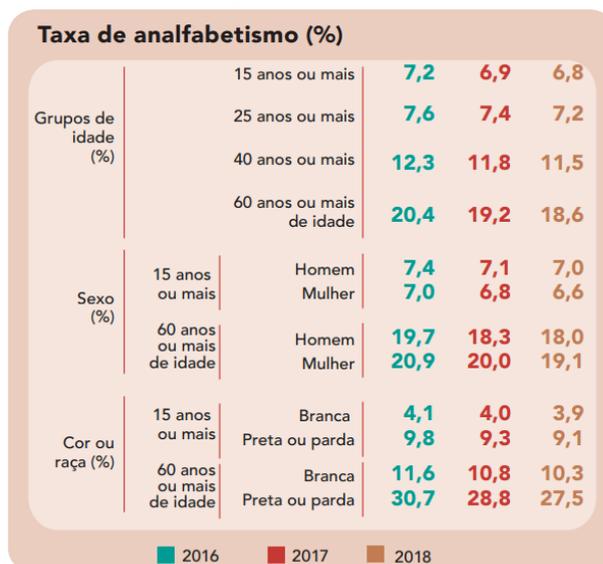
Como visto, historicamente, tem-se uma dificuldade de suprir a necessidade educacional de pessoas adultas, mas temos de considerar, contudo, que as juventudes (pessoas entre 15 e 29 anos) também engrossam números significativos de analfabetismo e de abandono escolar.

No infográfico que apresentamos a seguir, temos um panorama, em porcentagem, dos indicadores de analfabetismo no Brasil entre 2016 até 2018. Os dados foram retirados no endereço eletrônico do IBGE e permitem analisar a quantidade de analfabetos considerando categorias sociais bem definidas que caracterizam a população brasileira em sua heterogeneidade.

Utilizando dados gerais, será possível estabelecer relação com os dados locais, o que reforça a necessidade de discutir educação do ponto de vista sociológico, considerando os estratos sociais e suas realidades.

Portanto, vamos analisar os dados seguintes e apresentar as reflexões sobre eles:

Imagem 3 - Analfabetismo por grupos de idade, sexo, cor ou raça.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Esses resultados indicam que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças.

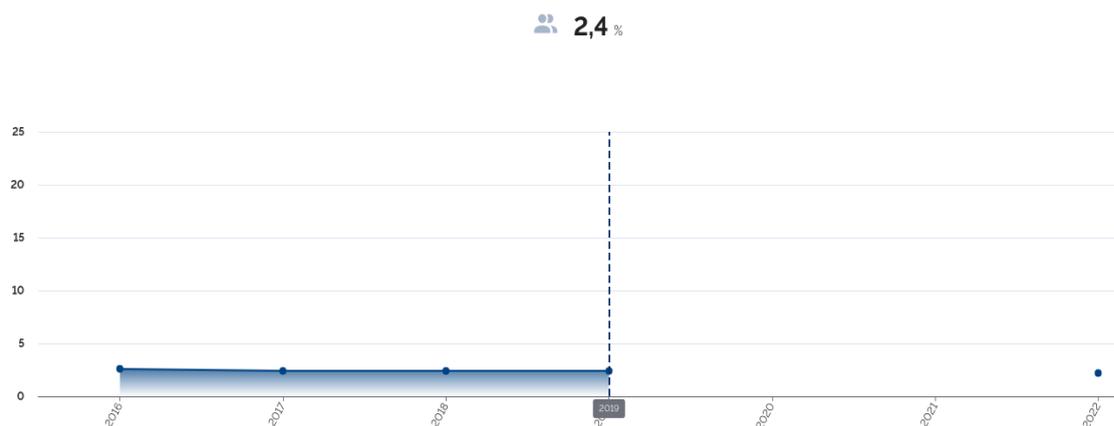
Como discutido anteriormente, a população mais velha é a que aparece em 2018 com taxa de analfabetismo em queda, quando compara-se o triênio 2016-2018, entretanto, é uma quantidade expressiva de pessoas que não sabem ler e escrever. Se considerarmos a cor ou raça, a população com 60 anos ou mais de idade preta ou parda é maioria e ainda, as mulheres, endossam a estatística do analfabetismo no Brasil.

Apresentamos a seguir os dados de analfabetismo em São Paulo. Essa estatística vem ao encontro da discussão que propomos neste trabalho, já que para além da análise sobre o analfabetismo no estado, temos uma projeção dessa taxa, ou seja, podemos refletir sobre a tendência desse indicador do ponto de vista local.

Os indicadores locais, no entanto, caracterizam o analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais e não apresentam as categorias sexo, raça ou cor e faixa etária. Porém, os dados nos esclarecem que a projeção para 2022 da taxa do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais aponta para uma queda de 2,4% em 2019 para 2,2% para 2022, ou seja, 0.2 pontos percentuais.

É uma queda baixa, mesmo considerando o período mais crítico da pandemia e de escolas fechadas e tais dados ratificam o exposto anteriormente:

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo em São Paulo



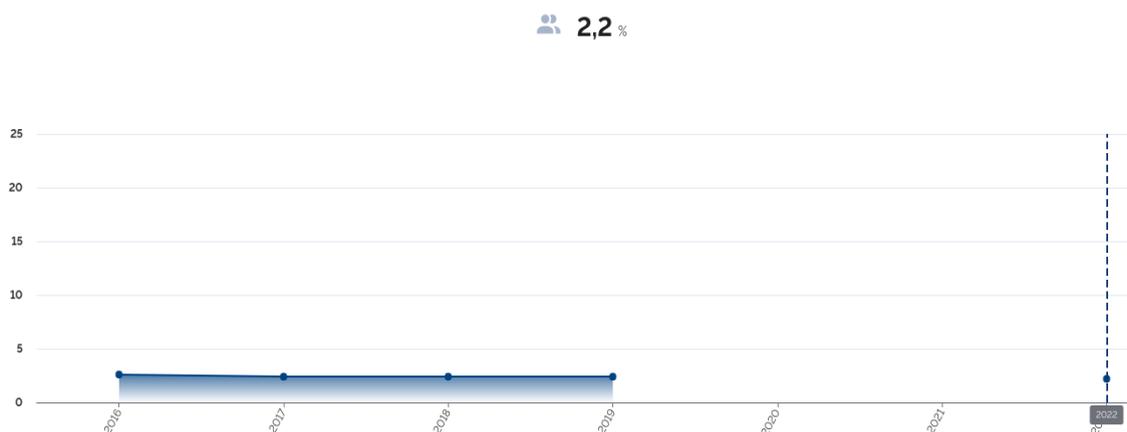
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019-2022.

Com população residente de 44.411.238 pessoas, em sua maioria composta por mulheres, a quantidade de indivíduos analfabetos que pertencem a faixa etária entre 15 a 24 anos em São Paulo compreende, portanto, a 133.507.11 pessoas.

Os dados a seguir refletem que a população ainda enfrenta dificuldades impostas pela pandemia e que o analfabetismo não é prioridade do governo paulista.

Vejamos os dados a seguir:

Gráfico 2 - Projeção da taxa de analfabetismo em São Paulo



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019-2022.

Considerando este último censo realizado pelo IBGE (2022), entretanto, temos uma estagnação nas taxas de analfabetismo e de escolarização. Este panorama revela que, pelo menos no estado de São Paulo, as famílias possuem

cada vez menos pessoas em idade escolar que obrigatoriamente frequentam a escola. Sendo assim, quando consideramos uma análise das questões demográficas do país e a evolução do envelhecimento da população brasileira, os analfabetos continuam concentrados entre os mais velhos.

Utilizando critérios como cor ou raça, as taxas de analfabetismo no Brasil assustam: em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário mais velho, a partir de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, é de 27,5%. Essa diferença, no entanto, mais que triplica, com 17,2 pontos percentuais (IBGE, 2019, p. 2).

Uma série de pesquisas idealizadas e realizadas em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, realizadas com o apoio do IBOPE Inteligência e coordenada pelo INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) alertam que o analfabetismo funcional é uma realidade brasileira.

A cada dez brasileiros, três são considerados analfabetos funcionais, e, segundo o IBGE, somos 213.464.499 milhões de brasileiros e apenas 12% da população está no nível “proficiente”, que avalia as habilidades leitoras, escrita e de realização de cálculos matemáticos básicos, o mais alto da escala. Mesmo com a democratização do ensino público, as escolas continuam formando indivíduos considerados analfabetos funcionais, ou seja, com incapacidade ou dificuldade de compreender e interpretar textos simples, ou fazer cálculos básicos. Esses números refletem as consequências das modificações nos sistemas de ensino e da administração educacional tecnicista e neoliberal, que não se organizam para discutir as relações de trabalho em uma sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

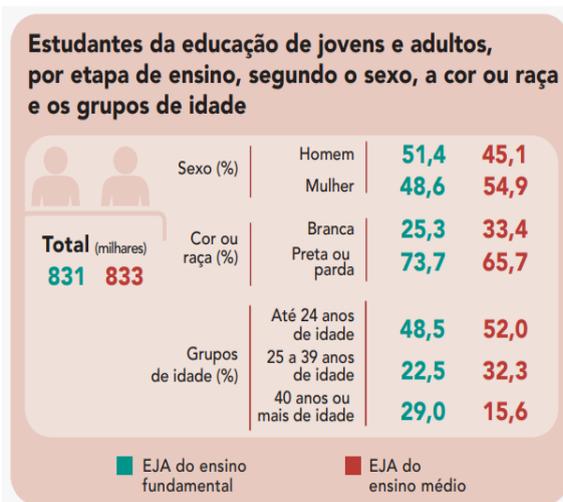
O nível de instrução é outro importante indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independentemente da duração dos cursos por ela frequentados. Como as trajetórias educacionais das pessoas variam ao longo da vida, esse indicador é melhor avaliado entre aquelas pessoas que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos (IBGE, 2019, p. 3). No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos de idade ou mais que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja,

concluíram, no mínimo, o ensino médio, manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 47,4%, em 2018.

Entre aqueles que não completaram a educação básica, 6,9% estavam sem instrução, 33,1% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,1% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto. Apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2018. A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2018, foi 9,3 anos. Desde 2016, essa média tem crescido anualmente 0,2 pontos percentuais. Entre as mulheres, o número médio de anos de estudo foi de 9,5 anos, enquanto para os homens, 9 anos. Com relação à cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável, registrando-se 10,3 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016 (IBGE, 2019, p. 4).

A LDB, que garante o direito à educação de jovens e adultos (EJA), preconiza que esta modalidade de ensino seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental ou médio na idade adequada. Esses cursos têm especificidades próprias e podem ser realizados na etapa do ensino fundamental pelas pessoas com 15 anos ou mais e na etapa do ensino médio por aquelas com 18 anos ou mais. O próximo infográfico revela os indicadores que compreendem o perfil dos estudantes da EJA, de acordo com as etapas de ensino, segundo o sexo, cor e grupos de idade:

Imagem 4 - Perfil da EJA por categorias sociais



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Em 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do ensino fundamental e 833 mil pessoas, a EJA do ensino médio. Dos estudantes de EJA do ensino fundamental, mais de 427 mil eram homens e mais de 612 mil pessoas de cor preta ou parda. Já na EJA do ensino médio, a maioria era de mulheres, cerca de 458 mil, mas a quantidade de pessoas pretas ou pardas continuou alta, quase 548 mil (IBGE, 2019, p. 8).

Em termos de PNE (Plano Nacional de Educação), a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, dispõe sobre o direito à educação básica, a universalização do ensino obrigatório, a ampliação das oportunidades educacionais e a redução das desigualdades, subsidiando, assim, o acompanhamento de tais diretrizes. A Meta nº 12 estabelece que a taxa de frequência escolar líquida ao ensino superior para população de 18 a 24 anos seja elevada para 33% ao final da vigência do Plano, até 2024. Analisando os dados obtidos no último informativo do IBGE, em 2018, houve uma melhora deste indicador, mas a heterogeneidade entre os grupos sociais se manteve.

Por exemplo, enquanto a meta já foi alcançada entre as pessoas de cor branca, apenas 18,3% das pessoas pretas ou pardas nesta faixa etária (de 18 a 24 anos) frequentavam a educação superior ou haviam concluído esse nível. Nesse sentido, para essa parte da meta ser totalmente alcançada, são necessários, para além do fortalecimento das políticas de inclusão desses segmentos sociais, mecanismos legislativos que incentivem a educação, reduzindo o atraso e a evasão do ensino médio para que mais pessoas se tornem aptas a ingressar no ensino superior, rompendo com o estigma de universidade para poucos, e que sejam aprimorados os sistemas de acesso com aumento do número de vagas no ensino superior (IBGE, 2019, p. 8).

Considerando a realidade enfrentada na pandemia pelo novo coronavírus, a educação não está isenta dos impactos negativos ainda mais no Brasil. No contexto internacional, de acordo com IBGE (2021, p. 75), o Brasil está entre os países que tiveram o maior período de suspensão de aulas presenciais de acordo com os dados do monitoramento global do fechamento de escolas causado pelo novo coronavírus, da Unesco. Tais dados refletem o número total de dias em que todas as escolas da educação básica do país permaneceram fechadas, sem atividades presenciais para seus estudantes.

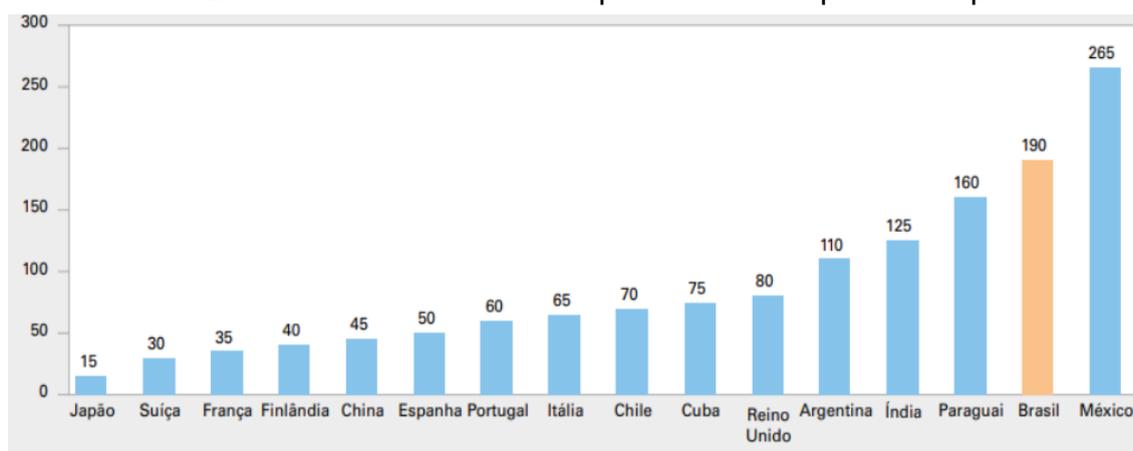
Este fato teve muito mais a ver com o negacionismo disseminado na mesma velocidade que o coronavírus, quando o governo federal postergou a compra e distribuição de vacinas, adotando um posicionamento divergente dos outros países e das recomendações sanitárias mundiais. O negacionismo também vetou projetos de repasse de recursos a estados e municípios para estruturar a educação mediada por tecnologias, restringindo o acesso emergencial de alunos de escolas públicas à *internet*.

O fechamento de escolas e demais instituições de ensino impactou a aprendizagem em termos cognitivos e o isolamento social promoveu um abismo educacional evidente na maioria das escolas. Resultados como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) trarão o tamanho do estrago que a pandemia deixou. O último exame feito em 2018 já apontava que:

Os estudantes brasileiros obtiveram uma pontuação abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Leitura, Matemática e Ciências. Apenas 2% dos estudantes alcançaram os níveis mais altos de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos um domínio (média da OCDE: 16%), e 43% dos estudantes obtiveram uma pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência (Nível 2) em todos os três domínios (média da OCDE: 13%) (OCDE, 2019).

Dos 210 países com dados coletados incluindo países da Europa, somente 15 países informaram um número total de dias de fechamento das escolas maior do que o do Brasil, como podemos acompanhar no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Dias de escolas fechadas após decreto de pandemia pela ONU



Fonte: Coalização global pela Educação, UNESCO, 2021.

Cuba e Argentina, por exemplo, registraram 75 e 110 dias sem atividades presenciais durante esse período, respectivamente. No México, foram 265 dias de fechamento das escolas e no Brasil houve um total de 190 dias.

Considerando o período da pandemia causada pela disseminação do novo coronavírus, ressaltamos a importância de abordar esse período que impactou a educação no mundo. Não seria diferente aqui no Brasil. Os 190 dias de escolas fechadas no país trouxeram muitos prejuízos para os sistemas educacionais em toda sua extensão e complexidade, e na EJA, esses impactos podem ter sido piores.

O Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2020, suspenderam as atividades presenciais de ensino em todas as instituições pertencentes ao sistema federal de educação; do mesmo modo, também ocorreu no âmbito das instituições estaduais e municipais (ALMEIDA; GUARACIABA, 2021).

As ações seguintes configuraram mudanças constantes na legislação educacional brasileira que passou a se adaptar ao momento de crise sanitária que se estabeleceu pelo mundo. Para lidar com a imposição do isolamento social, foram modificadas leis, decretos, resoluções e portarias, visando ancorar a tomada de decisões por parte dos agentes públicos em relação ao calendário escolar, retorno às aulas e organização de aulas remotas para o período emergencial. Segundo Almeida e Guaraciaba (2021), a primeira medida do governo federal, em março, foi a Portaria nº 343/20 do MEC que tratava da substituição das aulas presenciais pelas remotas. O Congresso Nacional aprovou em abril a Medida Provisória nº 934, que dispõe das normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência (BRASIL, 2020).

A aprovação das diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus, pelo CNE, aconteceu no dia 28 de abril de 2020. As orientações fazem referência à EJA, porém sem nenhuma direção metodológica concreta. Diz o texto: *"Enquanto perdurar a situação de emergência sanitária, as medidas recomendadas para EJA devem considerar as condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de estudos e de trabalho"* (BRASIL, 2020, p.1, grifo nosso).

A pandemia realmente revelou a fragilidade dos sistemas educacionais brasileiros como um todo, mas em especial, da EJA que, obrigatoriamente, organizou-se por força da legislação desconsiderando totalmente a especificidade sociocultural dos sujeitos que a integram:

Historicamente, a EJA advém de diversas lutas e conquistas emergentes daqueles que, por variados motivos, não puderam frequentar a escola na idade convencional. Por isso, mesmo antes da pandemia, ela já sofria impactos bastante relevantes, como a falta de educadores formados para trabalhar nessa área, a ausência de cursos de especialização destinados a essa pauta, a inexistência de políticas públicas que favorecessem o desenvolvimento do processo de escolarização, a redução do número de escolas que ofertam a EJA, entre outros impasses (ALMEIDA; GUARACIABA, 2021, p. 151).

O último Censo da Educação Básica (INEP, 2019) evidencia uma queda nas matrículas de EJA, com uma redução de 3,3 milhões de estudantes em 2019, uma queda de 7,7% de jovens e adultos. Em 2020, esse percentual de redução das matrículas subiu para 8,3%, indicando que havia mais de 1,5 milhão de estudantes de 14 a 17 anos que não frequentavam a escola. Os dados revelam a escassa iniciativa das políticas públicas para pensar e planejar ações efetivas para a modalidade (ALMEIDA; GUARACIABA, 2021, p. 158).

No documento divulgado pelo Parecer CNE/CEB nº 05/2020, diferentemente do que ocorreu para outras modalidades, não foram elaboradas orientações metodológicas nem sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EJA durante o período pandêmico, assim como também não é mencionado explicitamente a alternativa do ensino remoto para subsidiar os trabalhos impedidos de acontecer de forma presencial, de acordo com Almeida e Guaraciaba (2021, p. 158). Neste artigo, as autoras citam ainda que:

O documento reforça apenas a necessidade de se observar a legislação da área (Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, Resolução CNE/CEB nº 3/2010). Essa ausência de orientações metodológicas específicas de EJA reafirma a vulnerabilidade deste campo da educação: de um lado sujeitos que não possuem habilidades, por exemplo, com tecnologias ou tampouco meios para acessá-las; de outro, jovens e adultos desempregados ou que sofreram diretamente os impactos sociais do desemprego provocado pela retração econômica (ALMEIDA; GUARACIABA apud CUNHA JÚNIOR, et al, 2020, p. 6).

Dados mais recentes divulgados pela PNAD Educação 2019/2020 apontam para a crise educacional na EJA. Apesar de o número de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade, 51,2% ou 69,5 milhões

dos adultos não concluíram essa etapa educacional. É o que mostra o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019, que, pela primeira vez divulga dados sobre abandono escolar: dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado.

Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os resultados mostraram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que, aos 15 anos, o percentual de evasão de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18% aos 19 anos ou mais. Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destacam-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%) (BRASIL, 2020).

Os resultados discutidos neste texto reforçam o perfil de exclusão na qual os sujeitos da EJA pertencem. Entre os modelos educacionais em vigência no Brasil para jovens e adultos, o que se tornou objeto desta pesquisa é a política que regulamenta a presença flexível no curso oferecido num CEEJA. Busca-se compreender até que ponto tal política interfere na educação de jovens e adultos na perspectiva da coletividade, do humano e do pertencimento. Refletir sobre esse contexto pode ampliar os debates acerca do que é necessário aperfeiçoar na educação de jovens e adultos do ponto de vista social e educacional.

A hipótese da presente pesquisa está em torno de questionamentos sobre como acontecem as relações entre as gerações de indivíduos que estudam na EJA no modelo de frequência flexível, objeto do próximo capítulo, já que estes frequentam o ambiente escolar nos diferentes tempos e espaços e, muitas vezes, não interagem entre si, negando a reciprocidade decorrente dessa interação social que a escola deve oferecer.

Regulamentada por instituições globais como a UNESCO, por exemplo, de acordo com Cavaco (2021), a perspectiva política da *Aprendizagem ao Longo da Vida*, desenvolvida, a partir de 1995, pela União Europeia e pela UNESCO, configura a invisibilidade do analfabetismo e faz críticas ao que descreve como uma contribuição para a difusão de uma concepção de educação de adultos redutora e instrumentalizada, com repercussões negativas nas políticas públicas

de alfabetização de adultos, já que essa política não transcende o discurso político e ideológico de que cabe ao indivíduo buscar a sua realização educacional, desobrigando o Estado e as instituições de promover educação de qualidade.

No ano de 2003 o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM (com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, o PROEJA (VIEIRA, 2004). Já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e todas as modalidades de ensino passam a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação (BRASIL, 2007). Desde então, o financiamento a que se destina a EJA tem sido federalizado.

Mediante o cenário que vai se desenhando, percebemos que os repasses federais que se destinam para a educação básica, incluindo a EJA, não foram suficientes para que houvesse esforços para a diminuição do analfabetismo. Em 2017, dez anos após a execução do programa Brasil Alfabetizado, que é voltado para a alfabetização de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos, analisamos a contradição que se estabelece considerando a ampliação do alcance desta ação, que passou de 168 mil para 250 mil alfabetizando atendidos. Esse aumento, de acordo com o Ministério da Educação, representa 50% a mais de vagas no ciclo 2017. Essa política reitera os dados apresentados anteriormente, que contrastam com a realidade considerando o aumento da demanda por alfabetização que cresceu. Ainda que vejamos com bons olhos os programas de alfabetização de adultos, há que se refletir sobre a real intencionalidade de tais projetos.

A fim de relacionar os dados coletados no âmbito nacional com os dados estaduais analisados nesta pesquisa no âmbito local, caminhamos no sentido de finalizar este capítulo, tendo em vista que, ao tratarmos de dados estaduais, é possível que tenhamos a dimensão do problema no âmbito das políticas públicas administradas pelos governadores e prefeitos.

Serão apresentadas as principais ações do poder legislativo paulista na área educacional direcionadas à educação regular e à educação de jovens e

adultos. Abordaremos as mudanças dos quadros de gestão e do magistério utilizando as legislações como instrumento de análise dos impactos na organização dos sistemas de ensino paulista.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO: CRÍTICAS AO MODELO DE POLÍTICA PÚBLICA ESTRUTURANTE DA DESIGUALDADE

No presente capítulo, apresentamos as principais legislações e diretrizes implementadas para a educação paulista e seus impactos na modalidade EJA de ensino. Por meio de análises contextualizadas das políticas públicas de educação de jovens e adultos, construídas no cenário nacional a partir da segunda metade do século XX, nos valem das reflexões que surgiram da apreciação de documentos e marcos relevantes, das produções acadêmicas sobre o tema garimpados no acervo da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências - campus de Marília e de publicações e artigos pesquisados nos endereços eletrônicos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), MEC (Ministério da Educação) e SEDUC- SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo).

O levantamento bibliográfico priorizou os fundamentos da EJA e as legislações que determinam a organização e o funcionamento dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) que oferecem a modalidade flexível da educação de jovens e adultos. Tivemos como objetivo delinear o contexto estadual das políticas públicas educacionais para facilitar a aproximação conceitual do modelo flexível de educação de jovens e adultos e como este peculiar modelo é administrado pela SEDUC - SP, analisando qualitativamente os impactos da gestão estadual na educação para os jovens e adultos.

Resgatar, historicamente, as principais diretrizes educacionais e curriculares que regulamentam a EJA nos serve de parâmetro para as discussões e a devida problematização acerca do que é necessário superar neste modelo. Para tal, utilizamos os trabalhos de Leôncio Soares (2002) com seu aprofundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, da tese de doutorado de Sueli Moraes Vieira de Faria (2005), que analisou as reformas educacionais paulistas ao final dos anos 90 e início dos anos 2000.

Colaboram também, neste capítulo, as análises realizadas no texto de Delcio Antônio Agliardi (2013, pp. 15-34) da obra Cadernos de EJA, organizada por Nilda Stecanela (2013), pela qual foi possível compreender as articulações

nacionais e internacionais para a efetivação na implementação do PNE voltado para EJA e estabelecer uma visão crítica acerca do conceito da EJA e o Mundo do Trabalho.

Na tese de doutoramento de Gisele Kemp Galdino Dantas (2013), encontramos as principais mudanças estrutural e educacional promovidas pela política neoliberal gerencialista implementada durante 18 anos de governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) em São Paulo e a relacionamos às diretrizes curriculares que regulamentam o modelo educacional de frequência flexível da EJA.

Ao debruçarmos sobre a EJA, no entanto, observamos a existência de uma ruptura entre a garantia dos direitos materiais e políticos, revelando um processo contraditório na própria gênese formativa dos direitos fundamentais (ALMEIDA; GUARACIABA, 2021). As particularidades que caracterizam essa modalidade educacional se revelam em diferentes concepções sobre como implementar políticas e abordagens pedagógicas a fim de lhes garantir o direito à educação, previsto em Constituição.

Portanto, pretendemos abordar o processo chamado Reorganização Escolar promovido pelo então governador Mário Covas (PSDB) em São Paulo em conluio com as determinações da Presidência da República (Governos FHC - 1995 até 2003). Dentro desse contexto histórico e juntamente com o processo de redemocratização, estabeleceram-se documentos que nortearam o processo educacional no Brasil, como a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988.

Tal medida, aprofundou os debates na época no que diz respeito às propostas de reestruturação dos sistemas educacionais, promovendo o fechamento de salas e turmas nas escolas estaduais em todo o estado de São Paulo. Utilizamos levantamento de artigos e teses que abordaram o tema para subsidiar a discussão das principais legislações que surgiram nesse período e realizamos uma análise crítica dos impactos que as modificações estaduais promoveram na EJA, que aos poucos, vão delineando uma espécie de “entrega” do ensino público para a iniciativa privada.

O trabalho de João Paulo Francisco de Souza (2018) colabora com dados relevantes quanto à caracterização, organização e funcionamento de um CEEJA dada a sua análise dialógica da rotina com estudantes. Considerando esta etapa

da pesquisa, finalizamos este capítulo apresentando os dados coletados na pesquisa de campo, colaborando para as reflexões do ponto de vista quantitativo sobre o fluxo escolar mediante a análise das resoluções estaduais que regulamentam o modelo flexível. Estes dados serão comparados com os resultados das análises das entrevistas semiestruturadas realizadas no CEEJA com estudantes, compondo então o terceiro capítulo desta pesquisa.

Na perspectiva das Ciências Sociais, buscamos compreender as especificidades da EJA e as realidades sociais dos sujeitos que a compõem. Na abordagem metodológica amparada no materialismo histórico e dialético, buscamos concretizar este estudo de caso utilizando o pensamento social, construído ao longo da pesquisa, para contribuir no campo das discussões sobre a EJA que justificam a necessidade de ampliar os horizontes acerca desta modalidade educacional historicamente prejudicada.

Consolidada por meio de lutas envolvendo movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais, fóruns e universidades, a EJA foi sendo ressignificada na sociedade e conquistando cada vez mais, espaços de reflexão para que as políticas públicas superem os modelos engessados e aligeirados. De acordo com Soares (2002, p. 8) foi graças a V CONFINTEA na Alemanha em 1997, que o MEB (Movimento de Educação de Base) - uma organização representativa das práticas educativas com adultos - impulsionou as diversas iniciativas ligadas à EJA. O Plano Nacional de Educação, mencionado anteriormente, foi questionado no III ENEJA (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos) em 2001. Este evento realizado em São Paulo analisou as metas que o PNE havia elaborado e discutiram a quem cabia cumprir o plano.

A própria Constituição Brasileira de 1988, que estabelece o direito à educação de jovens e adultos, em seu artigo 208 expressa que é dever do Estado prover a educação através de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiverem acesso na idade própria (SOARES, 2002, p. 11); mas, por outro lado, percebe-se que esta modalidade vem sendo desassistida, e, se não fosse a luta dos comprometidos com essa parcela significativa da sociedade em fazer valer esse direito, o pouco que se conquistou até aqui corre risco de se perder.

A partir do Parecer CNE/CEB nº11, aprovado em maio de 2000, são estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a EJA. Buscamos compreender os desdobramentos do processo de escolarização da educação de jovens e adultos no decorrer da implementação destas diretrizes, considerando a LDB 9.394/96. De acordo com Soares (2002):

Ainda que a LDB tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12, grifos do autor).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA desenvolveram dez itens que regulamentam e normatizam os cursos oferecidos pautados em três funções, que, no trabalho de Soares (2002, p.13, grifos nossos), são definidas como: a *função reparadora*, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, na reparação de um direito negado; a *função equalizadora*, propondo a garantia de igualdade por meio de maiores oportunidades para o acesso e a permanência na escola; a *função qualificadora*, que colabora com os processos permanentes de educação ao longo da vida prescritos pela Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

As novas diretrizes curriculares para EJA regulamentam o artigo 37 da LDB, fixando as idades de 14 anos para o ingresso em cursos de EJA do ensino fundamental e de 17 anos para ingressar no ensino médio. Esta medida acarretou um processo de “juvenilização” da EJA, quando, de acordo com Soares (2002, p. 14), um percentual expressivo de adolescentes passou a ingressar nos cursos de EJA, descaracterizando o perfil das classes, desmotivando os mais adultos a frequentar a escola. Neste trabalho, o autor esclarece que o Parecer em discussão alertava para a adoção de uma política que centralizasse os exames para certificação dos cursos de EJA sob a responsabilidade de uma instituição, recomendando então que a EJA fosse incluída no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A operacionalização dessas diretrizes acabou por “levantar uma lebre” com relação ao número elevado de adolescentes maiores de 15 anos que não haviam

concluído o ensino fundamental e buscavam pelos exames de certificação sem a devida passagem pela escola. Ainda de acordo com Soares (2002, p. 16, grifo nosso), o PNE estabelecido a partir das novas diretrizes pautadas no plano *Educação para Todos* não deu prioridade para a EJA aprofundando a dívida social com esse público e, para tanto, estipula metas ambiciosas para dar conta do analfabetismo em meio aos investimentos insuficientes, já que as matrículas na EJA ficaram de fora dos critérios para o repasse pelo Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Os vetos presidenciais e a exclusão da EJA no Fundef configuram uma das críticas realizadas por Soares (2002, p. p. 20-21), pois a falta de investimentos impediu que as garantias da LDB fossem asseguradas, gerando um impasse que dificultou o avanço da implementação das políticas públicas educacionais propostas no Parecer e nas Diretrizes Curriculares para EJA. A reflexão que surge, nesse sentido, busca compreender até que ponto as Diretrizes contribuíram para que houvesse a superação da legislação anterior para, efetivamente, amparar uma legislação nacional.

Enfim, a Resolução CNE/CEB nº1 de 3 de julho de 2000 regulamenta e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que em seu artigo 1º resolve:

Esta Resolução institui 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 (SOARES, 2022, p. 135).

De fato, as novas diretrizes trouxeram maior visibilidade ao problema da EJA, mas ainda assim, não foram garantidas as especificidades do Programa. Na perspectiva de Soares (2002, p. 157), a LDB de 1996 representou um retrocesso, considerando o artigo 38, quando se refere à EJA como “*cursos e exames supletivos*”, remetendo a uma educação da lógica compensatória (grifo nosso). A questão é que, dessa forma, o Estado supre de maneira imediatista e aligeirada uma necessidade de certificação para o trabalho ou “para inglês ver” não

caracterizava a garantia em Constituição do direito subjetivo ao ensino fundamental gratuito. Pensar no modelo para EJA exige muito mais que isso.

De acordo com as considerações acerca da EJA no contexto brasileiro, para Soares (2002), um dos destaques das novas diretrizes educacionais neste campo foram as atuações estaduais e municipais na área, que passaram a se responsabilizar pela oferta da educação para jovens e adultos, tendo da União apenas o respaldo secundário. E reitera:

No que diz respeito ao ensino fundamental de jovens e adultos, o impedimento do uso de verbas vinculadas para o atendimento do ensino supletivo, tal como definido na lei do Fundef, tem criado enormes dificuldades para os sistemas estaduais e municipais. Neste sentido, é importante reforçar a necessidade da criação de um fundo público que garanta o financiamento da educação básica, assim como propõe o Plano Nacional de Educação, elaborado pela sociedade (SOARES, 2002, p. 158).

Em meio aos diversos obstáculos históricos que a educação de jovens e adultos enfrenta no Brasil, é necessário e urgente que se faça uma reflexão sobre o verdadeiro objetivo da problematização acerca do tema. Quando consideramos o que é realizado no campo da Educação Popular como uma experiência educativa desenvolvida fora dos aparelhos escolares institucionalizados e controlados pelo Estado, tal como relatamos por meio da referência em Moacyr de Góes, contextualizamos uma aprendizagem baseada na vida cotidiana como prática social (AGLIARDI, 2013, p. 19).

Por isso, problematizar o modelo de frequência flexível da EJA objetiva compreender como se configura no âmbito socioeducacional e de que maneira são construídos os estratos sociais contemporâneos.

Segregando o estigma de compensação e aligeiramento, podemos citar marcos históricos, resumidamente, que foram endossados em relação à EJA: 1- na década de 50, o problema era a Alfabetização; 2 - nos anos 60, a luta pela democratização de oportunidades de escolarização básica para adultos; 3 - na vigência do golpe militar, a alfabetização passou a ter caráter assistencialista, conservador e supletivo; 4 - na década de 80, a minimização da importância da educação para jovens e adultos; 5 - nos anos 90, a EJA é negligenciada pela União e as ONGs (Organizações Não-Governamentais) passam a assumir ações em prol do ensino para esse público (AGLIARDI, apud STECANELA, 2013, p. 22).

Destacaram-se então, o papel dos Fóruns de EJA para que os avanços nos debates acerca do aprimoramento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação de jovens e adultos ganhasse um passo adiante. Conhecido como o Marco de Belém, o documento final da VI CONFINTEA delineou significativamente o paradigma educacional para a EJA:

Vivem-se outros tempos na EJA e, passados alguns meses da VI Conferência Internacional, pode-se afirmar que a produção brasileira, seja por parte dos pesquisadores do campo, seja de parte da sociedade organizada, seja por parte das políticas públicas, revelam um conjunto amadurecido e crítico, capaz de contribuir, agir e transformar a realidade ainda persistente na interdição aos direitos de todos jovens e adultos, para que estes usufruam a condição cidadã de participação no mundo da cultura escrita, em condições de igualdade com aqueles que dispuserem do mesmo direito, na infância (AGLIARDI; PAIVA, 2011, p. 113).

Este documento foi o responsável por mobilizar a conquista do PNE 2011-2020 e que, das 20 metas estabelecidas, três incluíam a EJA. Os Planos Nacionais de Educação são de responsabilidade do Estado, que deve utilizá-los como instrumento de políticas públicas, conforme garante a CF/1988. Isto posto, agora podemos introduzir o histórico das principais legislações paulistas acerca da educação básica para que seja possível delimitar o contexto do modelo flexível de educação de jovens e adultos.

2.1 EJA no estado de São Paulo: alinhamento às políticas neoliberais

É importante para a nossa discussão que façamos a devida abordagem da Reorganização Escolar na rede estadual de ensino ocorrida entre 1995 e 2002, que, segundo Faria (2005), direcionou o padrão de agrupamento escolar satisfazendo a demanda por racionalização de recursos que, de acordo com o Estado, era a solução dos problemas detectados pela ausência da otimização no uso dos prédios escolares, sendo que tal medida causou a multiplicação de escolas para o atendimento clientelista ignorando as demandas existentes.

Denominada de “Escola de Cara Nova” e oficializada pelo Decreto nº 40.473 de novembro de 1995 - Gestão Covas - essa reorganização foi executada de forma a garantir que cada segmento de ensino ocupasse um prédio independente, como uma unidade escolar independente, excluindo assim a EJA, que passou a ocupar os espaços determinados pelos municípios paulistas e sob responsabilidade das prefeituras (FARIA, 2005, pp. 128-130). Para EJA, entre

1995 e 1996 não haviam salas nem escolas; já em 1997, 17 estabelecimentos foram registrados; em 1998, eram 13, seguidos de cinco estabelecimentos no ano de 1999 e nos anos 2000 e 2001 eram sete, até que em 2002, nove estabelecimentos atendiam a EJA. No estudo de Faria (2005), para a SEE-SP transformar 73% do total de suas escolas, de acordo com o novo modelo pedagógico, significava atingir com satisfação a meta de racionalização e otimização do uso dos prédios escolares. Entretanto, com estas medidas, entre 1995 e 1996, houve o fechamento de 65 escolas (FARIA, 2005, p. 130).

Como principal resultado desta reorganização, o processo de municipalização, que ocorria paralelamente, diminuiu progressivamente as escolas de 1ª a 4ª séries do Ciclo I, antes subsidiadas pelo Estado. Esse processo viabilizou a descentralização dos poderes estadual e municipal, tendo como consequência imediata a precarização do trabalho docente, visto que o mesmo docente pode atuar em mais de um ciclo de ensino e passa a ter de trabalhar em várias escolas para preencher sua carga horária semanal. De acordo com Faria (2005, pp. 140-141) o Censo Escolar 2002 apontou a diminuição do número de alunos da Educação Básica no Estado de São Paulo:

Os dados mostram um pequeno decréscimo do número de alunos e professores na rede estadual entre 2001 e 2002 em função da municipalização do ensino - houve uma redução de 6,8% em relação a quantidade de alunos e de 1% em relação a quantidade de professores - contrastando com elevação das redes municipais, com aumento de 7% na quantidade de alunos e de 9,7% na quantidade de professores. A rede particular registra 0,2% de queda no número de alunos, mas em contrapartida, houve um aumento de 9,7% na quantidade de professores (FARIA, 2005, p 140).

Quanto às escolas que ofereciam EJA, 44% eram da rede municipal, 38,2%, da rede estadual e 17,8%, da rede particular. Na análise da autora, constatou-se que, exceto a educação infantil e EJA, o Estado ainda é o maior mantenedor do ensino básico; entretanto, a distribuição entre as esferas federal, estadual e municipal ratificaram um significativo afastamento do governo estadual em relação às suas responsabilidades, transferindo-as para outras esferas - privada ou pública (FARIA, 2005, p 142).

Ainda no contexto das reformas promovidas pelo governo paulista, colaborando para uma nova proposta de modelo de racionalidade pedagógica dentro das políticas nacionais, houve alterações no ensino médio. A Reforma do Ensino Médio estabelece uma nova configuração para este grau de ensino, que

passou a desarticular a formação geral e a profissionalizante. O Novo Ensino Médio era o movimento educacional tratado nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e almejava colocar o Brasil no mesmo patamar dos outros países da América Latina, empenhados em promover reformas educacionais que permitissem superar as desvantagens dos altos índices de escolaridade e de conhecimento em relação aos países desenvolvidos (FARIA, 2005, p. 144).

Mais uma vez, esbarramos nos verdadeiros motivos pelos quais as reformas educacionais surgem para favorecer as determinações da economia. Neste trabalho, a autora nos esclarece que o principal discurso envolvendo as justificativas para as reformas na educação paulista em curso deveriam se amparar nos preceitos de um iminente mundo globalizado, na competição internacional e nos avanços tecnológicos. Faria (2005, p. 145) cita:

Paro (1999) adverte que a servidão ao capital tem sido o grande erro da escola básica, que se desvia dos seus objetivos. Deveria atuar de forma diversa, isto é, ser instrumentalizadora no sentido de promover a crítica, contestando o mercado e suas relações, para superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado (FARIA, apud PARO, 1999, p. 11).

O documento elaborado pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) de 1995 foi o instrumento norteador de políticas educacionais que endossaram a reforma do ensino médio no Brasil (FARIA, 2005, p. 145).

O documento analisado por diversos autores aponta para os riscos de adaptar a educação à lógica de recomendações de organismos internacionais mantendo a formação dos estudantes do Ensino Médio submissos apenas aos interesses do trabalho. Surgem também os aspectos educacionais defendidos na reforma que estabelecem novos conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Profissional de Nível Médio, que foram construídos de maneira antidemocrática, não considerando as contribuições levantadas em audiências públicas e tampouco as considerações dos educadores (FARIA, 2005, p. 146).

Estamos diante de mais um dos tentáculos do capital que promove as mudanças em conformidade com a manutenção dele mesmo. As consequências dessas mudanças refletem principalmente as relativas à educação fundamental que, com a nova política de correção do fluxo, pressionou a expansão de mais

vagas no ensino médio. O efeito cascata pode ser explicado quando a reestruturação do Ensino Médio proporcionou, efetivamente, uma separação formal entre ensino médio e o técnico, permitindo agora para cada especificidade dos sistemas a sua organização. De acordo com Faria (2005, p. 147):

No estado paulista há, então, a proliferação de convênios entre Secretaria de Educação e empresas prestadoras de serviço e as vendas desses serviços crescem significativamente, cabendo às empresas co-financiadoras, a definição dos projetos a serem oferecidos. Os cursos atendem as diversas áreas profissionais e, deles podem participar alunos egressos do ensino médio, ou concomitantemente, pelos que ainda estão no ensino médio, em período diverso.

Essa reforma não incluiu a parcela de jovens e adultos que neste período, se via frequentando as classes municipais no período noturno em uma das escolas de ensino primário da prefeitura. Contudo, entre os danos causados pela política educacional racionalizada, principalmente com ênfase na economia dos cofres estaduais, houve a extinção de cursos como o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). A partir disso, com alterações introduzidas com a nova LDB, determinou-se a criação de Institutos de Educação Superior, especialmente para esta finalidade, passando agora a ser regulamentado pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001 (FARIA, 2005, p. 151).

Neste trabalho, Faria (2005) nos conscientiza acerca das profundas modificações realizadas no âmbito educacional estadual, no que diz respeito à implementação de políticas que burocratizam os sistemas de ensino. Mantidas pelo discurso da educação como fator que impulsiona o desenvolvimento, não conseguiram alcançar a cidadania proclamada nos programas de governo da época e nem avançaram em relação à qualidade do ensino. Este movimento empurrou o alunado de EJA para o município, que nada fez para buscar o aperfeiçoamento desta modalidade de ensino, determinando sua execução como obrigação de oferta, mas sem organizar o devido contexto exigido por este público.

Em análise, buscamos as principais mudanças na legislação educacional paulista que determinaram reformas na educação básica a partir de 1995. As diretrizes centrais da política educacional do Estado de São Paulo na gestão Covas refletiram sobre a educação pública e sua administração nos últimos anos evidenciando a ineficiência da própria Secretaria da Educação na gestão dos serviços públicos (DANTAS, 2013).

Neste trabalho de doutoramento, Dantas (2013) analisa muitos aspectos que vingaram na educação pública paulista em curso na Reorganização Escolar abordada por Faria (2005). Dantas (2013, p. 41) escreve:

Outras medidas executadas para a reorganização da Secretaria da Educação foram a extinção de 18 Divisões Regionais de Ensino e a mudança na designação dos Dirigentes Regionais de Ensino. A extinção das Divisões Regionais de Ensino foi realizada por meio do Decreto nº 39.902 de 01 de janeiro de 1995. Considerou-se a medida como imprescindível à extinção da duplicidade na execução de tarefas (que gerava superposição de atribuições e competências entre os órgãos administrativos regionais) e necessária para a impressão de uma nova política educacional descentralizada e ágil.

Neste processo de descentralização, a municipalização ganha força e define a Constituição Federal em seu artigo 211 como a base constitucional das mudanças realizadas neste âmbito e, portanto, agora, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental Ciclo I são responsabilidade dos municípios (DANTAS, 2013, p. 42).

Tais medidas engrossaram o discurso Peessedebista que delega aos docentes o fardo do fracasso escolar apresentado nos indicadores de desempenho escolar como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) sigla em inglês que significa *Programme for International Student Assessment*. Na análise de Dantas (2013, p. 43), a medida mais polêmica na gestão Covas foi o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, instituído no sistema de ensino por meio da Deliberação CEE nº 09/1997. Esta política pública significou a eliminação da reprovação no ensino fundamental, ficando estabelecidos dois ciclos: entre a 1ª até a 4ª séries do Ensino Fundamental Ciclo I e entre a 5ª até a 8ª séries do Ensino Fundamental Ciclo II. Para o ensino médio, a Resolução SE nº 21 de 05/02/1998 disciplinou a questão, adotando-se o regime de progressão parcial de estudos para alunos que, após oferecidas as oportunidades de estudos de reforço e recuperação, não fossem promovidos em até três disciplinas, fazendo retornar o sistema das dependências (DANTAS, 2013, p. 44).

A partir dessas alterações, criou-se o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), pressionando escolas a se adequarem ao novo sistema de avaliação institucional com vistas a uma bonificação por resultados (DANTAS, 2013).

Todas as medidas implantadas pelos governos paulistas trouxeram profundas mudanças no “chão da escola”, já que agora imperam a lógica da competitividade e do modelo de gestão empresarial de corresponsabilidade e meritocracia, tanto no interior das escolas, como na gestão escolar e pelas Diretorias de Ensino, desconsiderando todas as vivências humanas e identitárias dos envolvidos nos processos de troca intelectual. Nesse contexto, o aprofundamento do processo de descentralização se transforma muito mais numa forma de eximir o Estado do provimento direto do ensino básico (DANTAS, 2013, p. 50, grifo nosso).

Entre um governo estadual e outro, percebe-se que as atenções maiores são por resultados da Educação Básica, mediatizados pela pressão do mercado, que enxerga na proposta de reforma educacional neoliberal a chance de perpetuar o fracasso intelectual dos alunos. Sendo assim, em todos os trabalhos analisados até aqui, notamos a indiferença com a EJA, principalmente na organização do espaço escolar adequado para esses estudantes; inexistente a preocupação em buscar resultados que efetivamente reduzam o analfabetismo e o analfabetismo funcional tão característico da EJA.

Embora reconheçamos que houve alguns avanços na educação pública no sentido de buscar contemplar a todos, o estudante adulto permanece ator principal da exclusão, pois continua sendo visto, em várias situações, como relaxado, ignorante e incompetente (RAUBER, 2012, p. 69). Esses sujeitos vivem à margem das decisões do poder público e, ao longo da história, são atendidos com ações meramente compensatórias, de caráter emergencial, visando única e exclusivamente, a sua inclusão aligeirada na sociedade através da promoção precária no mercado de trabalho (ibidem, p. 69).

O fracasso escolar no Brasil foi sendo construído sob o estigma dos trabalhadores rurais e urbanos que tiveram negado ou dificultado o direito ao acesso à escola pública e gratuita. Dessa forma, a desvalorização social promoveu a disseminação de visões preconceituosas sobre o analfabeto e o analfabetismo (ibidem, p. 69).

A EJA deve ser encarada como direito e como característica da Educação Popular e não deve retroceder a ponto de perder o pouco que se conquistou, já que foi se fortalecendo no campo das práticas educacionais que realmente estavam colaborando para seu pleno desenvolvimento. Mas quando

compreendemos como foi se modificando ao longo do tempo sob as regras do capital, acompanhamos a decadência de recursos e a desvalorização da EJA, principalmente no âmbito pedagógico.

Como vimos na contextualização histórica da EJA apresentada anteriormente, ficou claro que todos os tipos de propostas para o campo foram sendo estipuladas seguindo as diretrizes educacionais da educação básica, desconsiderando o contexto próprio de EJA e toda sua caracterização. Nenhum dos governos federal ou estadual aprofundou os verdadeiros estudos levados pelos Fóruns de EJA que com propriedade discutiam e buscavam aperfeiçoar a oferta de ensino para este público.

Sendo assim, surge um formato diferenciado de oferta de educação para jovens e adultos: o CEEJA na modalidade da frequência flexível. Trata-se de uma modalidade de educação muito procurada pelos estudantes pela possibilidade de estabelecer uma trajetória pessoal de estudos dentro do projeto oferecido pela escola, ou seja, por meio da adequação dos turnos e horários, bem como das formas de atendimento às suas necessidades e possibilidades. Tais características representam um diferencial capaz de romper com os limites impostos pela organização de ensino da escola convencional, de ensino seriado. Nesse sentido, é oportuno lembrar que no CEEJA o estudante pode realizar a matrícula em qualquer época do ano (RAUBER, 2012, p. 84).

2.2 Sobre a origem do modelo flexível: caracterização e aspectos quantitativos

Como iniciativa Federal, temos o Decreto Presidencial 1.366/95 (BRASIL, 1995) com a criação do Programa Alfabetização Solidária, que, ao compartilhar com ONGs buscando a participação de Universidades e de empresas privadas para dividir com ela os custos da iniciativa (BARREYRO, 2010) veio colaborar para a efetivação da Reforma Gerencial, mantendo o Estado facultativo de trazer para si a integral responsabilidade pelo ensino de jovens e adultos (BOUÇAS, 2022, p. 44)

Após o falecimento de Mário Covas no ano de 2001, Geraldo Alckmin (PSDB) assume o governo estadual e alcança a reeleição em 2002. Na sua gestão, surge uma adequação do modelo de EJA no estado, a Resolução SE

181/2002, que “Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2002, grifo do autor).

A partir desta resolução, os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos foram ganhando maior destaque nos debates educacionais, pois o modelo passou a atrair maior visibilidade pela característica flexível de frequência. Entretanto, não havia na legislação as especificidades da EJA em relação aos aspectos curriculares e procedimentais.

O que se percebe é uma espécie de extensão da educação básica regular na qual a EJA teria de se adaptar, mediante a Resolução SE N°1/2001, que determina uma política curricular que, segundo a pesquisa de Bouças (2022), não traz mudanças curriculares substanciais, uma vez que as disciplinas são as mesmas do Ensino de crianças e adolescentes, de acordo com a Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental II e Médio.

A rede estadual, em relação à EJA, tem total liberdade para seguir ou não as prescrições do MEC, se omitindo em muitas de suas ações na EJA (BOUÇAS, 2022, p. 46). Nos assentamentos quilombolas, por exemplo, a Deliberação CEE 82/2009 vai delegar às Instituições de Ensino a estruturação de um currículo que deveria ser pautado pelo exame do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

No Governo Dilma, por exemplo, o exame certificava somente o ensino fundamental e, a partir do Governo Temer, estendeu-se ao Ensino Médio (ibidem, 2022).

O estado de São Paulo possui atualmente 39 unidades do CEEJA (Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos). De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o diferencial do modelo é que ele oferece carga horária flexível e dá oportunidade a alunos com mais de 18 anos que querem voltar à sala de aula para cursar o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio. No CEEJA, o *atendimento* é individualizado; os estudantes recebem um material didático e são orientados a criar um plano de estudos. *Sempre que houver necessidade*, podem recorrer ao centro para tirar dúvidas presenciais com professores. Além do curso, o estudante pode ainda prestar o Encceja. A avaliação é aplicada anualmente pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e, portanto, aqueles que não atingirem o desempenho necessário para obter o certificado ainda poderão solicitar o atestado parcial de conclusão nas áreas de conhecimento nas quais atingiram a nota necessária. A partir disso, o candidato pode prestar novamente o exame ou concluir as demais disciplinas por meio da EJA - modalidade que oferece módulos de seis meses cada e são equivalentes aos anos e séries do ensino regular (SEE, 2018, grifos nossos).

Ora, considerando o grifo “atendimento”, temos então uma referência muito séria em relação ao papel do docente que atua no Centro: o modelo flexível pressupõe um atendimento no lugar da aula, da interação professor-aluno e nega a vivência educacional de aprendizagem aos estudantes nesse modelo. O aluno estuda sozinho e apenas recebe orientações e instruções sobre como pode estudar um tema.

Sobre “sempre que houver a necessidade”, é outro grifo que colabora para suscitar uma problematização acerca da frequência na escola que fica a depender do ritmo e da disponibilidade de cada estudante travestida de autonomia. Ou seja, não existe uma ação que incentive o fluxo de alunos na escola em busca de socialização e participação em atividades formativas. O interesse fica em torno apenas da progressão e eliminação de disciplinas e na certificação para o exame ENCCEJA.

Desde sua criação até os dias atuais, o CEEJA foi sofrendo diversas alterações no que diz respeito a sua organização e funcionamento, sob as diretrizes implantadas por meio de resoluções da SEDUC (Secretaria de Educação de São Paulo).

Para compreendermos melhor o contexto da EJA no modelo flexível, apresentamos a seguir as legislações e discutiremos como influenciaram na organização do quadro de integrantes do magistério e quais os principais pontos conflitantes de cada Resolução associando as determinações ao oferecimento de ensino neste modelo.

Vamos discutir as principais legislações pertinentes à EJA no âmbito estadual cujo foco é a flexibilização curricular. Consideramos também a legislação homologada a partir de 2002, especificamente as Deliberações CEE n.º 9/99 e 14/01, que dispõem, respectivamente, sobre a modalidade e o funcionamento de cursos de educação de jovens e adultos com atendimento individualizado e

presença flexível no sistema estadual de ensino e que estabelecem as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

A pesquisa de campo foi realizada mediante autorização dos responsáveis competentes. A DER-M (Diretoria de Ensino Região de Marília) e o CEEJA (Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos) contribuíram na pesquisa por meio da apresentação dos dados quantitativos locais no que diz respeito ao número de matrículas e conclusões no modelo flexível relacionados a partir de 2011 até 2021. Para compreensão das diferentes realidades sociais, que caracterizam este público, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes ingressos, cursistas e na medida do possível, egressos da EJA de frequência flexível.

Até aqui, a presente pesquisa demonstrou que o Estado paulista organizou a educação de jovens e adultos atendendo seu próprio interesse, já que muitos estudantes da EJA são trabalhadores e trabalhadoras e devido às demandas pessoais (familiares e sociais), fica quase impossível frequentar a escola todos os dias da semana.

No caso dos CEEJA, a frequência flexível parece resolver esse problema. Entretanto, de acordo com Vigotski (2007), do ponto de vista da educação que pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, determina que - *é por meio das interações sociais que o indivíduo aprende para depois desenvolver suas capacidades psíquicas* -; portanto, mais uma vez, o modelo de escola para os jovens e adultos não contempla essa necessidade.

Essa flexibilidade é, em tese, uma maneira de “facilitar” o acesso e a permanência dos estudantes que, por diversos motivos, não conseguem frequentar a escola diariamente, o que configura, do ponto de vista educacional, uma descaracterização e camuflagem da realidade social a qual pertencem os sujeitos da EJA.

O modelo educacional de EJA de frequência flexível antecede ao CEEJA, instituição que passou a ser regulamentada pela Resolução SE nº 10, de 27 de janeiro de 2000, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, com Atendimento Individualizado e Presença Flexível, na rede estadual, por meio do Telecurso 2000 e dá providências correlatas. Esta

resolução foi a primeira encontrada na presente pesquisa que aborda o curso de EJA num modelo híbrido de ensino ao considerar as Deliberações CEE nº 11/99 e nº 9/99, homologada por Resolução SE, publicada em D.O.E de 17/12/99, que institui a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com atendimento individualizado e presença flexível no sistema estadual de ensino pautada nos resultados obtidos na avaliação do trabalho realizado nas telessalas do Telecurso 2000² da rede estadual, apontando assim, para a necessidade de aperfeiçoar sua organização e ampliar sua oferta.

Esta resolução, também estudada por Bouças (2022), foi revogada pela Resolução 181, de 19-12-2002, na qual é interessante observar que já em seu Artigo 2º resolve:

Mediante autorização concedida pela respectiva Coordenadoria de Ensino a telessala poderá ser instalada:

I - em uma unidade escolar estadual, independentemente dos níveis de ensino nela existentes, desde que preservado o espaço pedagógico adequado às características da clientela e dos cursos em funcionamento;
II - em outro espaço cedido pela comunidade ou em parceria com Prefeituras Municipais, empresas e outras instituições, desde que, em qualquer caso, esteja vinculada a uma unidade escolar estadual e conte com portaria específica publicada pela Diretoria de Ensino.

Parágrafo único - Para dar início às atividades, a telessala deverá, obrigatoriamente, dispor de sala própria e dos equipamentos e materiais mínimos necessários ao desenvolvimento das teleaulas (SÃO PAULO, 2002).

A Secretaria Estadual de Educação determina que a telessala seja instalada em unidade escolar “sobrando”, o que pressupõe que a U.E (Unidade Escolar) feche uma de suas turmas de ensino regular para abrigar o novo modelo ou simplesmente se recuse a ofertar essa modalidade de ensino nas suas dependências. No item II do artigo, sugere-se que a comunidade se engaje na luta por espaço adequado para o funcionamento de uma telessala, o que implicaria estar sujeito a toda burocracia expressa em portaria específica da DE, desde análise de espaço físico adequado e de normas municipais de funcionamento de estabelecimentos, etc.; portanto, consideramos que tal medida não facilita a ampliação do sistema.

Em termos logísticos, a resolução determina quantos alunos serão atendidos no artigo 4º: “As turmas das telessalas deverão ser constituídas, com,

² Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0913-0915_c.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

no mínimo, 50 (cinquenta) alunos, podendo ocorrer desdobramento quando esse número for igual ou superior a 80 (oitenta) alunos”. No seu parágrafo único, esclarece que “Situações especiais que fogem ao atendimento desses parâmetros deverão se constituir em objeto de análise da Diretoria de Ensino e aprovação da respectiva Coordenadoria de Ensino” (SÃO PAULO, 2002).

Ou seja, se a proposta é promover a ampliação da oferta de telessalas, não faz sentido estipular número máximo e mínimo de matriculados e atrelá-los a recursos estaduais destinados para este fim, tendo em vista que a proposta é baseada no modelo de presença flexível. O artigo em discussão foi revogado pela Resolução SE nº 48/09, que dispõe sobre o período de transição entre o CEES (Centro Estadual de Educação Supletiva) para o novo modelo de presença flexível CEEJA e estabelece as normas sobre a integralização dos estudos por semestralidade e aproveitamento parcial e integral dos estudos para efetivar a implementação do modelo CEEJA³.

O outro aspecto a ser criticado é o fato de esta resolução desconsiderar totalmente o papel do professor, que mais uma vez, é tido como apenas um orientador dos estudantes cursistas das telessalas, como expresso no Artigo 13º:

As aulas de cada turma/disciplina da telessala serão organizadas, apoiadas, desenvolvidas e complementadas por um **Orientador de Aprendizagem** e atribuídas a portador de licenciatura plena mediante credenciamento dos candidatos inscritos para esse fim.

§ 1º - No processo de credenciamento, realizado, conjuntamente, pela Diretoria de Ensino e pela direção das escolas envolvidas, poderão ser levados em conta, dentre outros, os seguintes critérios:

- a) o tempo de experiência na telessala e a qualidade do trabalho nela desenvolvido;
- b) a participação em cursos de capacitação promovidos pela Diretoria de Ensino ou pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
- c) a assiduidade do Orientador de Aprendizagem, em caso de experiência anterior na telessala.

§ 2º - Dentre os docentes credenciados, as aulas serão atribuídas, preferencialmente, aos portadores de licenciatura plena na disciplina objeto da docência ou na área de conhecimento (SÃO PAULO, 2002, grifo nosso).

Contudo, a descentralização, promovida nos estados no período de reorganização escolar que abordamos no início deste capítulo, começa a mostrar seus reflexos a partir da análise feita por Kawakami (2007). No seu trabalho, a

³ Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/48_09.HTM?Time=7/29/2009%2012:55:44%20AM. Acesso em: 26 set. 2022.

pesquisadora divulga que, de acordo com informações do INEP, em 2006, a matrícula inicial, somente na rede pública para cursar o ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos na forma Supletivo presencial e semipresencial, totalizou 5,4 milhões de estudantes, sendo a rede estadual a responsável pelo maior número de matrículas nessa modalidade, seguida da rede municipal. Segundo Kawakami (2007), o ensino presencial é responsável por 86,6% das matrículas em educação de jovens e adultos no país, enquanto o ensino semipresencial responde pelos 13,4% de matrículas restantes.

Na pesquisa de Kawakami (2007), é possível verificar como a EJA foi sendo operacionalizada na gestão Fernando Henrique Cardoso com a proposta de racionalização de recursos para educação básica. Os impactos dessa racionalização aparecem neste trabalho que estudou os cursos de EJA no modelo de telessalas. Especificamente quanto ao número total de matrícula inicial da educação de jovens e adultos na forma Supletivo semipresencial, os dados estão disponibilizados nos Censos Escolares somente em relação aos anos posteriores a 2003.

Neste levantamento, a autora nos descreve a redução de matrículas de alunos no modelo semipresencial, entre 2004 e 2006, com queda de 33,8% (menos 385.892 mil alunos), enquanto que na forma presencial houve um aumento de 6,2% (mais 284.122 mil alunos) considerando o mesmo período analisado (KAWAKAMI, 2007, p. 54).

De acordo com os levantamentos apresentados, no período entre 2005 e 2006 houve uma migração de alunos dos cursos semipresenciais para os presenciais, e a pesquisadora atribui essa mudança à implantação do novo Fundeb, cujo financiamento inclui os cursos da educação de jovens e adultos na forma presencial com avaliação no processo (KAWAKAMI, 2007, p. 54).

Sobre as consequências do modelo de EJA nas telessalas, este trabalho nos esclarece as profundas raízes da desigualdade que a educação básica para jovens e adultos apresentava no seu contexto social, educacional e cultural. Trata-se de uma precarização regulamentada em legislação que, fatalmente, condenou a EJA ao fracasso e ao aumento da exclusão educacional. Nas palavras de Kawakami (2007, p. 55):

É em um contexto de profundas desigualdades sociais e de atuação das políticas públicas de forma inconsistente, de caráter marcadamente compensatório que se insere a presente reflexão sobre a educação de

peças jovens e adultas no ensino médio. Muitos municípios, sem condições adequadas para atender a demanda nessa modalidade têm optado, por alternativas de redução de custo, através de parcerias com organizações da sociedade civil, ou recorrendo aos meios de ensino a distância, ainda que estes apresentem resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem, permanência, progressão e conclusão. Dentre os cursos que podem ser oferecidos aos jovens e adultos, com presença flexível, enquadra-se a Telessala, fundamentada nas diretrizes do Programa Educacional do Telecurso 2000.

A partir de 2003, no Governo Lula, a alfabetização de jovens e adultos tomou um rumo no contexto das prioridades governamentais. Como reflexo da política racionalizadora de FHC, no entanto, as mudanças que foram sendo planejadas não se efetivaram na prática, pois os recursos orçamentários continuaram limitados, assim como eram limitadas as concepções acerca do processo de alfabetização, que caracterizavam a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, responsável pelo Programa Brasil Alfabetizado (KAWAKAMI, 2007, p. 49).

Porém, ao longo do ano de 2004, uma fatia maior de recursos passa ser destinada para o programa, e a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) inicia os trabalhos voltados para a elaboração de instrumentos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação desses programas. Houve a substituição do Fundef pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2007, que teve vigência por 14 anos no governo petista.

O Fundeb representou uma conquista ao se considerar que resgata, no campo do financiamento público da educação, o princípio da educação básica como um direito de todos, em todas as modalidades, pois passa a incluí-las. Porém, observou-se que foi destinado para a EJA um valor menor do que o distribuído para outras modalidades, já que o Fundo passou a vigorar mediante alguns fatores de ponderação.

De acordo com o artigo 36 da Emenda Constitucional sancionada em 2007:

No primeiro ano de vigência do Fundeb, as ponderações seguirão as seguintes especificações:

I - creche - 0,80 (oitenta centésimos);

II - pré-escola - 0,90 (noventa centésimos);

III - anos iniciais do ensino fundamental urbano - 1,00 (um inteiro);

IV - anos iniciais do ensino fundamental no campo - 1,05 (um inteiro e cinco centésimos);

V - anos finais do ensino fundamental urbano - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

VI - anos finais do ensino fundamental no campo - 1,15 (um inteiro e

quinze centésimos);
VII - ensino fundamental em tempo integral - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);
VIII - ensino médio urbano - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
IX - ensino médio no campo - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos)
X - ensino médio em tempo integral - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
XI - ensino médio integrado à educação profissional - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
XII - educação especial - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
XIII - educação indígena e quilombola - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
XIV - educação de jovens e adultos com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos);
XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos) (KAWAKAMI, apud BRASIL, 2007).

Ainda sobre as restrições orçamentárias destinadas para a educação de jovens e adultos, a Lei nº. 11.494, em seu artigo 11, determina ainda que a educação de jovens e adultos não poderá comprometer mais que 15% do montante de recursos depositados no Fundo, ou seja, a educação de jovens e adultos é a única que continua, e legalmente, sofrendo restrições orçamentárias (KAWAKAMI, 2007, p. 51).

Na perspectiva de Haddad (2007), a responsabilização das esferas governamentais representa um indicador quantitativo a ser problematizado. Os resultados desse levantamento demonstram que, mesmo após as medidas que buscaram incluir a EJA nos novos preceitos da LDB/96, a descentralização tucana causou alguns impactos na organização do sistema de gerenciamento educacional:

Segundo o Censo Escolar 2005 (Brasil, 2006), na EJA os governos estaduais são responsáveis por 38,3% das matrículas no ensino fundamental e os governos municipais respondem por 59,7%. Já no ensino médio a situação se inverte, os estados respondem por 84,1% das matrículas e os municípios por 3,5%. Para os dois níveis, a presença da iniciativa privada é minoritária, embora com dimensões diferenciadas: no ensino fundamental apenas 1,9% das matrículas são de escolas particulares, e no ensino médio, 12,3%. Pode-se verificar que o baixo poder aquisitivo dos alunos do ensino fundamental de EJA é fator limitante ao avanço da iniciativa privada (HADDAD, 2007, p. 203).

Nesse contexto, surge o modelo de educação de frequência flexível com maior apelo na procura por certificação. Assim, construiu-se a ideia de que jovens e adultos devem frequentar os cursos com tempo menor do que aquele do ensino regular, e para tanto, dois fatores costumam fundamentar tal característica: 1º - a justificativa para o tempo ser menor para que o jovem e o adulto possam

recuperar o tempo perdido e para isso, devem realizar o curso de forma mais rápida; 2º - a característica da experiência educacional de um adulto, considerando a sua maturidade e o seu aprendizado através da vida, o coloca no papel de um cidadão com conhecimentos que deveriam apenas ser complementados pela experiência escolar.

Segundo Haddad (2007), é preciso que os sistemas de ensino voltados para EJA elaborem agendas compromissadas com os contextos sociais que o perfil do aluno de EJA representa com medidas que incentivem a permanência nos estudos e diminuam os índices de evasão.

A legislação que regulamentou o modelo CEEJA obedeceu aos desígnios da Deliberação CEE Nº 82/2009 que, a partir da Deliberação anterior CEE nº 77/2008, estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, a formação oferecida nos centros com o ENCCEJA, em seu artigo 3º: - *Os currículos dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos serão estruturados pela equipe pedagógica da instituição de ensino, com fundamento nas disposições da Deliberação CEE nº 77/2008 e tendo em vista as orientações constantes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (SÃO PAULO, 2008).*

Dessa forma, abandonou-se o modelo de telessala, e o modelo de frequência flexível passa a ter importância de certificação ou de formação para o exame.

A partir dessa Deliberação, as mudanças nas resoluções para o CEEJA foram alterando ao longo do tempo, e, em relação à organização e o funcionamento dos centros espalhados pelo estado, o quantitativo de matrículas era o fator principal de organização dos módulos de profissionais do quadro do magistério, dos funcionários da administração e secretaria, gestão e serviços escolares.

A partir do ano de 2010, a Resolução SE nº 03, de 13 de janeiro de 2010⁴, que dispõe sobre alterações na organização dos cursos de Educação de Jovens e

⁴ Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_10.HTM?Time=19/10/2016%2002:08:04. Acesso em: 28 set. 2022.

Adultos, mantidos pelas escolas estaduais, a Secretaria de Educação Estadual passou a determinar um parâmetro para quantidade de alunos matriculados e o funcionamento dos CEEJA em conformidade com as tendências sociais estruturantes do modelo flexível, estipulando critérios de avaliação, de duração do curso, carga horária e sugestões de propostas pedagógicas. Já de início, resolve:

Artigo 1º - Os Cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, de frequência obrigatória às aulas (presenciais) ou de presença flexível e atendimento individualizado, implementados pelos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs, passarão a adotar, em caráter obrigatório, a partir de 2010, materiais didáticos de apoio, organizados e selecionados por esta Pasta, consolidados como Propostas Curriculares dos cursos regulares de Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo, para os alunos ingressantes e em continuidade (SÃO PAULO, 2010).

Notamos que, agora os CEEJA tornam-se “projetos de pasta” e que, respeitada a transição dos sistemas em andamento, serão admitidos alunos novos e em continuidade, ou seja, na perspectiva da presença flexível, agora os sistemas passam a manter registros de matrículas e de “rematrículas” ou “reativações de matrículas”.

O termo “projeto de pasta” na educação se refere a especificidade e objetividade característica que necessita de recursos e de seleção específicos. Nesse sentido, configuram-se como projetos de pasta da SEE-SP modalidades de ensino como CEEJA, Centro de Estudos de Línguas – CEL, Fundação Casa, Educação Indígena, Salas de Leitura, Sistema de Proteção Escolar, Programa Escola da Família, Atendimento Hospitalar, Programa de Educação nas Prisões – PEP, Projeto Apoio à Aprendizagem, Programa Presença - aulas das Oficinas Curriculares do Projeto Escola de Tempo Integral – Ensino Fundamental (SEDUC, 2023).

O modelo de telessala aparece nesta resolução mediante alguns critérios expressos no artigo 1º, **parágrafo único**: Nos cursos desenvolvidos nas telessalas, continuarão a ser implementados os materiais didáticos referentes ao Projeto Novo Telecurso. Ainda nessa resolução, a questão da semestralidade aparece no artigo nº 10, parágrafo 1º:

[...] a matrícula do aluno em um CEEJA, independentemente da situação escolar em que se encontre, ingressante ou em continuidade,

deverá ocorrer, obrigatoriamente, como inicial e confirmada a cada semestre letivo, devendo 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 (SÃO PAULO, 2010).

Nesse sentido, a cada seis meses, os estudantes deveriam “renovar” suas matrículas a contar da data de sua matrícula inicial e, portanto, a SECAD (Sistema de Cadastro de Alunos) deveria ser acessada pela administração escolar a fim de alimentar o sistema com os dados pertinentes à situação do aluno. Ainda que a presença dos estudantes neste modelo apresentasse características de flexibilidade, a semestralidade foi se tornando um dificultador ao longo do processo, já que o aluno tinha de se re matricular todo o semestre e, caso não comparecesse nesse prazo para efetuar sua matrícula, o sistema acabava retirando seu nome da lista ativa, configurando o não comparecimento (NC) e como punição, deveria aguardar mais seis meses para conseguir efetuar uma nova matrícula (SÃO PAULO, 2010).

Essa questão da semestralidade também aparece nos dados coletados na pesquisa de campo realizada neste trabalho, refletindo nos dados de matrícula e de conclusão, o que demanda uma análise mais aprofundada dos contextos sociais nos quais os estudantes dessa época viviam.

A Resolução, em discussão até o presente momento, vigorou até meados de 2012, quando esta investigação desenvolveu um recorte do cenário de matriculados e concluintes de curso, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, objeto deste trabalho de pesquisa. Portanto, vamos abordar os resultados obtidos e discuti-los utilizando as legislações mais adiante.

Do ponto de vista de Cunha (2017), a gestão da Secretaria Estadual de Educação entre os anos de 1995 até 2010 (Rose Neubauer até Paulo Renato de Souza, respectivamente), se preocupou na elaboração e na implementação de um Currículo Oficial para toda a rede estadual de ensino e que é utilizado até os dias atuais.

Entretanto, na gestão de Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2010), a política educacional paulista estipulou dez metas a serem buscadas, e para a EJA destaca-se a de número 6 - *Atendimento de 100% da demanda de jovens e*

adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.

Na Resolução SE nº 03/2010, a organização dos espaços físicos e módulo de professores começa a ser estipulado, compreendendo então no Art. 12, parágrafo 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 (SÃO PAULO, 2010).

E o artigo 13, já sentenciava sobre a semestralidade:

Caberá às unidades escolares e às Diretorias de Ensino comunicar aos alunos que irão concluir o ensino fundamental ou médio, respectivamente, em dezembro e julho de 2010, que, independentemente do termo ou etapa em que vierem a se encontrar, todos os cursos passarão, a partir do 2º semestre, a ser organizados em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Deliberação CEE 82/09 (SÃO PAULO, 2010).

Como as telessalas resistiam neste ano, o artigo 14 regulamentou as classes da seguinte maneira: Para fins de composição do módulo de pessoal, cada classe de telessala corresponderá, a partir de 2010, a uma classe de ensino regular.

Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou diferentes formas de atendimento à população jovem e adulta. São elas: A Educação de Jovens e Adultos – Regular, uma modalidade que é oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos EMEBs. O curso é presencial e tem duração de quatro anos sendo divididos em quatro etapas - Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos (SME, 2023).

Existe também o Projeto EJA Modular, que leva em consideração o público potencial da EJA e teve início com um grupo de estudos constituído pela Secretaria Municipal de Educação e o encaminhamento para aprovação do Conselho Municipal de Educação, sendo regulamentado pelo Parecer CME nº

234/12 em fevereiro de 2012, momento em que a maioria das unidades educacionais que hoje oferecem esta forma de atendimento aderiram ao Projeto. Nesta modalidade, a EJA Modular atende ao seu público em três horas-aulas diárias obrigatórias para os(as) estudantes, respeitando as necessidades dos(as) que já se encontram inseridos no mercado de trabalho e/ou outras obrigações sociais.

Neste modelo, as duas horas-aulas restantes, oferecidas pela unidade escolar e ministradas pelos (as) professores(as) dos componentes curriculares são de enriquecimento curricular, por meio de projetos, qualificação profissional, recuperação das aprendizagens e reposição de aulas, uma vez que as três horas-aulas diárias perfazem o mínimo de 75% exigido pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. O (a) estudante deve utilizar as horas complementares para reposição de suas ausências ao longo do ano letivo (SME, 2023).

Ainda de acordo com a SME, a EJA Modular é, portanto, um curso presencial oferecido nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental no período noturno, com flexibilidade curricular e de tempo. A maioria das unidades educacionais oferece as aulas de frequência obrigatória nas 2^a, 3^a e 4^a aulas, entendendo que os(as) estudantes que vêm direto do trabalho têm dificuldades de chegar na 1^a aula; no entanto, existem outras formas de organização que priorizam as especificidades de cada comunidade escolar. Esta forma de atendimento é uma alternativa para que os(as) estudantes não tenham uma quantidade excessiva de horas diárias de efetivo trabalho escolar e nem a necessidade de cursar novamente os componentes curriculares já dominados (Parecer CME 234/12).

É também oferecido por meio de uma Unidade Educacional denominada CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu projeto político pedagógico o Ensino Fundamental e a Qualificação Profissional Inicial. Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro módulos, e cada módulo tem duração de 1 ano (200 dias letivos) e as aulas são desenvolvidas em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). Já a qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos, definidos a partir das necessidades da comunidade e

características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao Ensino Fundamental (SME, 2023).

O MOVA – Movimento de Alfabetização de São Paulo é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e organizações da Sociedade Civil, com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma a contemplar as necessidades e condições dos jovens e adultos. Geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches ou empresas.

No quadro abaixo, temos a regulamentação da semestralidade a partir de 2010, época em que houve uma transição das orientações para a educação supletiva:

Quadro 1 - Regulamentação da semestralidade na EJA

Tempo de estudo no EF Regular	Tempo de estudo no EF-EJA	Tempo mínimo a integralizar
1 ano (1 série)	6 meses	18 meses
2 anos (2 séries)	1 ano	1 ano
3 anos (3 séries)	18 meses	6 meses
Tempo de estudo no EM Regular	Tempo de estudo no EM-EJA	Tempo mínimo a integralizar
2 anos (2 séries)	1 ano	6 meses
1 ano (1 série)	1 semestre	12 meses

Fonte: Estado de São Paulo, Resolução SE nº 03/2010, 2010.

Problematizando esse sistema, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação promoveu uma espécie de aceleração do trajeto educacional dos estudantes, desrespeitando o seu ritmo de aprendizagem. Na perspectiva das Ciências Sociais, um modelo flexível deveria considerar toda a especificidade de vida do alunado de EJA, buscando políticas que colaborem com seu percurso educacional, que estabeleça a significância de suas experiências na escola, respeitando seu percurso formativo, abandonando sistemas modulares de organização e de aprendizagem.

Trazemos então, os dados quantitativos desse período no qual a semestralidade pode ser analisada e discutida em termos de impactos na quantidade de matrículas e de conclusão de curso. Esses dados são os totais obtidos por mês no ano subsequente à semestralidade, de 2011, período em que esta pesquisa começou a coleta num CEEJA da cidade de Marília:

Quadro 2 - Quantidade absoluta de matrículas no CEEJA

ANO	MÊS	MATRÍCULA Ensino Fundamental	MATRÍCULA Ensino Médio
	2011	FEVEREIRO	171
MARÇO		97	160
JULHO		44	82
AGOSTO		175	292
DEZEMBRO		3	18

Fonte: Acervo físico da Secretaria da Escola. Elaborado pela autora.

Podemos notar que os meses de fevereiro e agosto são os que mais registraram início de curso em cada segmento (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essa alta se deve ao fato de a semestralidade colocar em xeque a autonomia dos estudantes que se veem obrigados a terminar seus estudos num prazo de dois bimestres.

No próximo quadro, apresentamos a quantidade absoluta de estudantes concluintes de curso no CEEJA em 2011, ano seguinte à vigência do sistema da semestralidade. Utilizamos a porcentagem total de estudantes matriculados no curso de Ensino Fundamental e do Ensino Médio no mesmo ano e comparamos com a quantidade total de estudantes concluintes para fins de discussão:

Quadro 3 - Quantidade absoluta de conclusões no CEEJA

ANO	CONCLUSÃO DE CURSO Ensino Fundamental	CONCLUSÃO DE CURSO Ensino Médio
2011	83	139

Fonte: Acervo físico da Secretaria da Escola. Elaborado pela autora.

Dos 490 matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2011, 16,9% são os que concluíram naquele mesmo ano. Já no Ensino Médio, dos 789 matriculados em 2011, 17,6% concluíram este ciclo no mesmo ano.

Com esses dados, é possível discutir sobre a quantidade de alunos que cursaram o modelo flexível no CEEJA no ano que precedeu o sistema da

semestralidade regulamentada em Resolução específica de EJA.

No ano letivo de 2011, a totalidade de matrículas de alunos no ensino fundamental foi de 490, e 789 alunos se matricularam no ensino médio; portanto, o segmento mais procurado foi o do ensino médio. Dos 1.279 alunos que se matricularam no CEEJA naquele ano, 1,72% concluíram alguma etapa da educação básica, seja ela do ensino fundamental ou do ensino médio, número relativamente baixo considerando a legislação anterior que regulamenta a semestralidade, ou seja, podemos classificar a política da semestralidade como ineficaz no processo de garantia de formação de estudantes de EJA, mesmo no modelo flexível.

Com relação à Resolução homologada pela SEE-SP a partir de 2011 que delimita o período analisado da presente pesquisa, vamos discutir mais adiante os pontos mais conflitantes das legislações mediante os dados de pesquisa quantitativa e, principalmente, no que diz respeito ao quadro do magistério e de funcionários do apoio escolar que representam o enxugamento da equipe que trabalha no CEEJA⁵.

Em relação ao gerenciamento local de EJA em Marília - SP, de acordo com Souza (2018), é também atribuição da Secretaria Municipal da Educação oferecer e manter a Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Ciclo I. No ano de 2017, a cidade possuía apenas quatro Unidades Escolares responsáveis por esse segmento funcionando para atender a demanda de alfabetização, que, de acordo com levantamento apresentado por Souza (2018, p. 13), uma destas unidades se localizava na Zona Sul, uma na Zona Oeste e duas na Zona Norte da cidade.

Segundo a mesma Secretaria, houve reorganização das salas em 2018, de modo que a unidade escolar localizada na Zona Oeste da cidade não atendia mais essa modalidade. Portanto, na atualidade, o atendimento municipal ocorre apenas em duas unidades escolares. Uma continua funcionando na Zona Sul da cidade e a outra agora atende na Zona Norte.

De modo geral, no município de Marília, de acordo com Souza (2018):

⁵ A pesquisadora da presente pesquisa atuou neste Centro, objeto do estudo, e em decorrência da queda do módulo do CEEJA em 2021, aumentaram ainda mais as perspectivas na busca por compreender melhor como o sistema estrutura a educação nessa modalidade.

A oferta da EJA municipal é realizada somente no período noturno e no formato presencial, limitando muitas vezes o aluno que trabalha nas indústrias em turnos alternados e que só tem possibilidade de frequentar a escola durante o dia. Ainda há outros perfis de alunos que também têm dificuldade de acessar esse sistema de ensino devido a problemas de transporte e, principalmente, à frequência diária (SOUZA, 2018, p. 13).

A organização da EJA municipal é, portanto, caracterizada pela centralidade da oferta em contraturno do ensino infantil, excluindo da oportunidade de estudar outros candidatos à escolarização e demais potenciais alunos analfabetos da cidade.

A juventude analfabeta da cidade com idade entre 15 a 17 anos, tem apenas uma opção de ensino fundamental gratuito, que atende alunos do 6º ao 9º ano, localizada na Zona Sul da cidade. Sua organização ocorre de acordo com a demanda e a escola atende este público em salas multisseriadas, desde que não haja matrículas suficientes para montagem das séries (ibidem, p. 13).

Existe a Fundação Bradesco de Marília, que também oferece a Educação de Jovens e Adultos nos dois segmentos educacionais (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) em um modelo de presença flexível, porém com o acompanhamento de uma única monitora⁶ que ministra todas as disciplinas. Neste modelo, as matrículas podem ser feitas em dois períodos por ano, nos meses de janeiro e julho e o sistema de ensino é gratuito. Os alunos jovens e adultos devem cursar em até seis meses com avaliações processuais ao longo do curso e para concluírem os estudos, devem se submeter a uma avaliação final, que é agendada pela própria instituição (ibidem, p. 14).

Sobre a importância de considerarmos que desde a LDB/96 e a Reorganização Escolar no Estado de São Paulo em 1996, a EJA continua lutando por espaços nos debates que trazem perspectivas possíveis de promover ações que valorizem sua emancipação. O autor conclui:

Não apenas em Marília, mas em todo o estado paulista, pode ser observada a carência de escolas públicas que atendam a essa modalidade de ensino de modo a contemplar as complexidades e heterogeneidades dos alunos de EJA. Dessa forma, o acesso e permanência ficam fragilizados e não asseguram a oportunidade de aprendizagem para todos. Esse ainda é um desafio às esferas de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (SOUZA, 2018, p 14).

⁶ Pessoa responsável por ligar e desligar os equipamentos nas telessalas.

Em seu trabalho, Souza (2018) apud Rossi, Margutti e Furlanetti (2012, p. 192) apresentam uma definição de política pública educacional na contramão do viés capitalista no qual o Estado se abstém de promover a intervenção nas questões sociais expressas por um conjunto de desigualdades reproduzidas incessantemente pelas contradições dos meios capitalistas de produção, repercutindo nas relações sociais.

O CEEJA, no entanto, surge como alternativa de política pública mediatizada pela urgência da Educação de Jovens e Adultos. Em Marília, a unidade escolar está localizada na região central da cidade, possibilitando fácil acesso, principalmente aos alunos advindos de outras regiões do entorno da cidade e para os trabalhadores do comércio. É oferecida alimentação (almoço e jantar) além de café da manhã e lanche da tarde. De acordo com a legislação, a unidade garante o funcionamento em três turnos – manhã, tarde e noite entre as 8h30 da manhã até as 21h, mantendo o espaço escolar disponível para que estudantes possam permanecer no local estudando pelo tempo que desejarem ao longo da semana, caso estejam frequentando a escola regularmente. Os docentes cumprem carga horária semanal prevista na legislação e atuam nas diversas disciplinas do currículo em horários alternados, nos três períodos ao longo da semana (SOUZA, 2018, p. 15).

Para o autor, o CEEJA manter a oferta de matrículas durante todo o ano letivo, e diante das características citadas, é um atrativo para o fluxo de pessoas na cidade, refletindo na dinâmica local, promovendo a circulação de pessoas não só no comércio do entorno, mas também nos serviços de saúde, da indústria e de educação.

Para além da função estrutural que o Centro oferece, é preciso que façamos um diagnóstico do perfil específico do público que, no contexto local, dispõe de tempo para realizar o estudo nessas condições. Estes sujeitos abrangem um amplo contexto social, histórico e ideológico, e compreender como se dão essas relações no recorte da EJA regulamentado no modelo flexível é um dos principais objetivos dessa pesquisa.

Sendo assim, buscaremos aprofundar a análise e a discussão do modelo flexível que é uma das diferentes formas de abordar a exclusão educacional que os sujeitos da EJA enfrentam.

2.3 A legislação de uma década de CEEJA: alterações na organização e no funcionamento das escolas estaduais do modelo educacional flexível

Neste item da pesquisa, abordamos as principais características de uma escola na cidade de Marília que oferece a modalidade flexível de EJA. Para além de uma descrição dos dados coletados, buscamos problematizar as legislações estaduais pertinentes ao modelo e como impactam no fluxo escolar. Escolhemos abranger uma década para que os dados adquiram maior significância no debate político, do ponto de vista das Ciências Sociais, suscitando as hipóteses de que o referido modelo é um dos tentáculos de precarização da educação para jovens e adultos e de que é preciso que alguma esfera de governo possa assumir de fato o compromisso de oferecer, efetivamente, ensino e socialização aos historicamente excluídos da sociedade e que a EJA possa ser vista como imprescindível no contexto de herança cultural na busca por valorização de sua essência humana.

Nesse sentido, utilizamos o trabalho de Souza⁷ (2018), que abordou o contexto dialógico da relação professor-aluno em um CEEJA e contribuiu na presente pesquisa com dados importantes sobre as legislações a partir de 2011.

Segundo Souza (2018, p. 23), a unidade de Marília foi a quinta a ser criada desde a inauguração do primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva (CEES). Desde que se tornou a única unidade de ensino desta modalidade na cidade, em 2010, a política de atendimento a esse alunado revela um quadro em que a exclusão permanece, mesmo que, em Marília, uma cidade que ocupa uma posição de destaque como centro universitário, médico-hospitalar, comercial, industrial e agropecuário, o único CEEJA, localizado na Rua 24 de Dezembro, no centro da cidade, recebe alunos dos mais variados grupos sociais. Além dos diferentes bairros do município, um número significativo de estudantes das cidades da região procura a escola para dar continuidade aos estudos, principalmente: Vera Cruz, Garça, Tupã, Paraguaçu Paulista, Ocaçu, Oscar Bressane, Maracaí, Alvinlândia, Assis, Pompeia, Guarantã, dentre muitas outras.

Dada a importância deste centro para a cidade de Marília e região, escolhemos desenvolver um estudo de caso considerando a percepção de

⁷ Doutor em Educação pela FFC/Unesp, Campus de Marília. Seu doutoramento abordou a EJA na perspectiva dialógica. Atuou no CEEJA por 10 anos como Coordenador Pedagógico. Na atualidade, é professor de Língua Portuguesa em uma escola PEI (Programa de Ensino Integral).

educandos da EJA neste modelo flexível, analisando, do ponto de vista das Ciências Sociais, os aspectos contraditórios do modelo.

O acesso aos dados ocorreu mediante análise e aprovação de projeto de pesquisa avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), nos termos da Resolução CNS nº 510 de 2016 que determina as diretrizes de pesquisa na área das Ciências Sociais e a divulgação de dados coletados

Na Unidade Escolar, tivemos acesso aos livros utilizados na Secretaria pela equipe de gestão escolar e gerente de organização escolar, onde foi possível obter dados dos estudantes como nome completo, data da matrícula, número do documento de registro geral, data de nascimento, número de matrícula e as disciplinas em que estavam ingressando ou dando continuidade (rematrícula). A partir desse acesso, levantamos os dados de matrículas mensais e por sexo (masculino e feminino). No registro de concluintes de curso, os livros estavam à disposição também para o levantamento mensal de estudantes que concluíram seu curso, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental e foi levantada a quantidade de conclusão por sexo (masculino e feminino).

Elegemos o período entre 2011 até 2021 para estabelecer um estudo de caso acerca da situação do fluxo escolar do CEEJA e para analisarmos, na perspectiva das Ciências Sociais, quais os fatores mais evidentes que revelam o caráter de socialização do modelo educacional flexível percebido pelos alunos. Ao longo deste trabalho, estamos desvendando que este modelo apenas reforça o quadro de aligeiramento das políticas públicas educacionais de EJA, trazendo consigo um aspecto subliminar de precarização da educação para este público, colaborando para manter as camadas populares em ordem social submissa aos objetivos do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Para que possamos compreender o lugar do modelo flexível na diminuição das desigualdades sociais, nada melhor que escutarmos as vozes dos atores principais destes processos para que a análise seja confrontada com as percepções das realidades vivenciadas por eles e elas que contribuem na pesquisa com seus relatos desenvolvidos por meio de entrevistas semiestruturadas⁸.

⁸ As visitas ao CEEJA se deram no período de férias escolares para acesso ao acervo documental. As entrevistas foram feitas no período letivo em contraturno do meu trabalho, já que atuo como docente de Química no PEI (Programa de Ensino Integral).

Neste sentido, nos direcionamos à apresentação dos dados coletados na pesquisa documental e de campo, que foram analisados e discutidos na fundamentação teórica escolhida para embasar este estudo de caso.

Na tese de Souza (2018), encontramos diversos aspectos organizacionais levantados durante seu doutoramento neste Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos e utilizamos alguns destes aspectos para abordar a caracterização do modelo flexível de EJA. Também nos pautamos nas principais legislações estaduais acerca da organização e da característica de funcionamento do CEEJA para problematizar seus aspectos, e a pesquisa de campo realizada nesta pesquisa servirá de parâmetro para conclusão dos resultados. Outro ponto importante a se considerar é que na tese de Souza (2018) a legislação vigente sobre a organização e o funcionamento do CEEJA passa a vigorar sem a semestralidade e, portanto, colabora na presente pesquisa como fonte primária de pesquisa documental.

A Resolução SE nº77, de 6 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), trouxe um novo paradigma para o modelo: a queda da semestralidade abordada anteriormente. Portanto, vamos discutir como esta legislação foi sendo alterada ao longo de 10 anos de implementação e seus impactos no fluxo escolar.

Em seu texto de apresentação:

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, e considerando a caracterização dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados, *preferencialmente, a alunos trabalhadores* que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio; a necessidade de se garantir, na proposta pedagógica e no regimento escolar dos CEEJA, diretrizes e procedimentos que viabilizem a operacionalização da especificidade e flexibilidade do tipo de ensino oferecido (SÃO PAULO, 2011, grifo nosso).

No governo de Geraldo Alckmin (era PSDB), foi homologada uma nova proposta de organização e de funcionamento do CEEJA em todo o estado de São Paulo. O Secretário de Educação Estadual era Herman Voorwald, que ocupou o cargo entre 2011 até 2015, quando renunciou à Secretaria em meio a uma série

de protestos e ocupações das escolas por estudantes ao apresentar um sistema de Reorganização Escolar⁹.

Mas, ainda em 2011, os CEEJA passaram a funcionar de acordo com a Resolução em questão. De acordo com seu artigo 2º, resolve:

Os CEEJAs visam a assegurar atendimento individualizado, a alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno, que por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou ou concluiu. (SÃO PAULO, 2011).

Sobre a frequência no curso, o parágrafo 1º do artigo 2º institui:

- 1- com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório à realização dos diferentes instrumentos avaliativos, bem como ao registro de, no mínimo, 1 (uma) vez por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula;
- 2 - disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar (SÃO PAULO, 2011).

Vemos que não há nenhum incentivo social para o perfil delineado na legislação. Primeiramente, apresenta um perfil de aluno trabalhador sem disponibilidade de tempo para desenvolver os estudos regulares, justificando que o modelo flexível vem ao encontro de uma necessidade social. Porém, na aplicação efetiva da resolução em análise, não há proposta que sugere, por exemplo, estabelecer abrangência com o vínculo empregatício do estudante trabalhador para oferecer a diminuição de carga horária de trabalho sem prejuízo salarial, já que o indivíduo está buscando formação, ou garantir o direito ao transporte escolar gratuito, que, além de constituir um subsídio mínimo necessário ao deslocamento do trabalho até a escola, promove a segurança no trajeto de ir e vir.

Além disso, não se especifica nem se regulamenta a ação de oferecer alimentação de qualidade, já que o aluno está dividindo um dos seus horários do dia em que não trabalha para obter formação (alfabetização, formação humana,

⁹ A proposta previa o fechamento de 93 escolas estaduais para a transformação de 745 unidades escolares funcionando em ciclos únicos. Além da oposição de alunos e professores, instituições como a USP, Unicamp, Unesp e UFBAC se posicionaram contrárias ao projeto, já que não houve consulta pública para a elaboração do sistema.

da natureza, tecnológica, cultural, etc.). Ou seja, a legislação apenas define como funciona a unidade escolar e não há uma política de permanência estudantil.

A legislação também não apresenta proposta de diretriz educacional quanto ao material didático inclusivo e que dialoga com as realidades de EJA, desconsidera a especificidade do público que abrange, sua heterogeneidade, seja étnica, de gênero e de contextos. Repetem-se os mesmos erros, agora com nova legislação.

No modelo da frequência flexível, a questão da disponibilidade de tempo para realizar estudos é outra armadilha, já que, desse modo, o aluno vai estudar sozinho, sem o acompanhamento do professor, o que coloca o fracasso escolar nas costas do estudante que, sob pressão do sistema capitalista, não tem tempo de estudar e pode até desanimar de ir para escola somente para tirar dúvidas ou para corrigir as atividades que tenha feito e, por fim, frequenta a escola somente para realização de atividades avaliativas, o que colabora para o descontentamento docente, que atua somente como orientador de estudos ou avaliador do estudante, perdendo o diálogo e a troca de saberes na sala de aula.

Como podemos observar, é realmente necessário um aprofundamento no estudo sobre a EJA no modelo de flexibilização, tendo em vista que seu alunado apresenta uma série de dificuldades sociais, e a busca pela conclusão dos estudos se torna uma forma de legitimar os projetos neoliberais de educação básica e precária. Considerando que:

A Educação de Jovens e Adultos não pode ignorar a condição do trabalhador, submetido a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, diversidade de grupos sociais com perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial. Nesse contexto, a EJA não pode ser uma “mera reposição de escolaridade regular perdida, ignorando-a como educação para trabalhadores”, mas requer “pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, na oportunidade de espaço e na alocação de recursos” (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 121).

Os legisladores desconsideram a verdadeira realidade social do perfil do alunado de EJA e, simplesmente, determinam as políticas que são meras cópias dos modelos regulares de ensino e desrespeitam as subjetividades envolvidas. Segundo Rauber (2012, p. 162), de acordo com relações de vida de jovens e adultos das classes populares, marcadas por suas trajetórias de vida, trabalho, sobrevivência, exclusão, vulnerabilidade social, é possível que as trajetórias escolares possam sofrer alterações para oportunizar a escolarização para as

peças jovens e adultas que retornam à escola. Geralmente, muitas dessas pessoas que já tentaram articular suas trajetórias escolares à lógica rígida em que se estrutura o sistema escolar brasileiro, acabam engrossando os elevados índices de abandono pela incompatibilidade entre as suas trajetórias de vida e a rígida lógica escolar (RAUBER, 2012, p. 162).

Entretanto, mesmo considerando toda essa complexidade, não justifica manter os estratos subservientes a um sistema educacional que não busca subverter o *status quo* educacional que, como podemos analisar com os indicadores de analfabetismo persistentes no Brasil, há ainda um longo caminho a percorrer para sua diminuição.

Nesta Resolução, mantém-se a descaracterização da docência na EJA, já que o estudante frequenta a escola para fazer provas e receber orientações de estudo, e não para ter aulas. Vejamos o que consta no artigo 4º desta resolução:

Os cursos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio mantidos pelos CEEJAs terão, em cada nível de ensino, organização curricular abrangente de modo a contemplar todas as disciplinas que integram a Base Nacional Comum e a Língua Estrangeira Moderna na Parte Diversificada do Currículo, cujos conteúdos deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante ensino individualizado do aluno e a oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo. (SÃO PAULO, 2011).

Observamos, neste ponto, que ocorre também a descaracterização da oferta de currículo específico do público que abrange, replicando a matriz curricular de estudantes da educação básica regular, atribuindo ao atendimento o dever de desenvolver metodologias que traduzem a “língua da EJA”.

Como vimos anteriormente, os dados de fluxo escolar nos segmentos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio do CEEJA, no ano 2011 já estando em vigor a nova legislação que revogou a semestralidade, apresentaram índice de 1,72% de estudantes que concluíram o curso em algum dos segmentos educacionais do modelo flexível, e esse fato pode ser problematizado acerca das condições pelas quais a certificação é interessante nesse modelo.

No artigo 6º, a frequência flexível é regulamentada considerando o ritmo de estudos, a disponibilidade e o interesse do estudante:

Observada a exigência do cumprimento da presença mensal e da realização das diferentes avaliações, a duração do intervalo de tempo que intermediará a data da matrícula, inicial ou em continuidade de estudos, e a(s) data(s) prevista(s) para a realização das avaliações, dependerá, exclusivamente, da capacidade e do ritmo de aprendizagem

do aluno, bem como de sua disponibilidade de tempo para estudar, de seu interesse, suas necessidades e dos resultados alcançados. (SÃO PAULO, 2011).

Ou seja, não é apontada nenhuma diretriz pedagógica que garanta a internalização dos conteúdos estudados pelos estudantes, evidenciando a responsabilização do próprio aluno que deve ter o interesse em avançar nos seus estudos, desde que isso ocorra pelo menos uma vez no mês. De uma forma totalmente aligeirada de regulamentar educação, menospreza-se o direito da aprendizagem e ignora-se a relação professor-aluno.

A mesma resolução também compõe a estrutura funcional dos CEEJA, que estabelece o módulo de professores e funcionários de acordo com o número de alunos matriculados na instituição e regulamenta a carga horária dos docentes e o perfil dos professores que atuarão no CEEJA.

A questão do módulo é sempre motivo de luta sindical e disputas políticas que assegurem a continuidade das equipes da comunidade escolar por meio de recondução realizada por intermédio de avaliação favorável por parte da gestão escolar. E é aqui que se encontram os maiores obstáculos para organizar a unidade de ensino para que se ofereça toda a estrutura necessária para atender a flexibilidade normatizada por esta resolução. A estrutura funcional dos CEEJA de acordo com a Resolução SE 77, de 06 de dezembro de 2011 apresentava a seguinte configuração:

Quadro 4 - Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2011

MÓDULO DE GESTÃO ESCOLAR		
DIRETOR DE ESCOLA	VICE-DIRETOR DE ESCOLA	PROFESSOR COORDENADOR
1 (um)	1 (um)	2 (dois)

Fonte: Resolução SE nº 77. Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos o quadro do Magistério que, a partir desta resolução em análise, estabelece que a quantidade de profissionais docentes que atuam nos CEEJA em todo o estado de São Paulo se associe à quantidade de educandos matriculados no modelo.

Quadro 5 - Módulo de professores nos CEEJA em 2011

MÓDULO DE PROFESSORES	
Até 1.500 alunos	15 professores
De 1.501 a 3.000 alunos	20 professores
De 3.001 a 4.500 alunos	25 professores
De 4.501 a 6.000 alunos	28 professores
A partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos matriculados	limite máximo de 32 professores

Fonte: Resolução SE nº 77. Elaborado pela autora.

Cabe esclarecer que a matrícula regulamentada nesta resolução considera também as matrículas em continuidade (rematrícula). Em 2011, o número de Coordenadores Pedagógicos que atuavam no CEEJA era dois, sendo que um deles poderia desenvolver seus trabalhos junto ao Ensino Médio e o outro no Ensino Fundamental, acompanhando e orientando a equipe docente na elaboração de materiais, na organização dos registros pedagógicos, no apoio a aprendizagem, e também atuando na formação dos professores.

Em relação à quantidade de profissionais que atuam com os estudantes, o módulo está diretamente relacionado à quantidade de matrículas de estudantes, e, segundo Souza (2018, p. 26):

Um forte inconveniente é a presença de poucos docentes por disciplina para atender a aproximadamente 200 alunos por dia, distribuídos nas 12 disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de um contingente diário de matrículas novas e rematrículas ao longo do ano letivo, segundo dados da própria escola, o que chama a atenção para o aumento do módulo de professores – ação que está vinculada ao número de alunos matriculados.

Considerando a época na qual o trabalho de Souza (2018) foi realizado, o que é possível compreender sobre o fluxo escolar no modelo flexível de presença é que este sistema apresenta uma contradição no que se refere ao trabalho docente, pois o módulo é insuficiente impactando no desenvolvimento do trabalho pedagógico, na troca de saberes entre professor e aluno e impedindo que o fluxo escolar seja atendido com qualidade.

No ano de 2013, a legislação sofreu mudanças com a homologação da Resolução SE nº 31, de 16 de maio de 2013, que altera dispositivos da Resolução SE nº 77, de 6/12/2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos

Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. Os dispositivos alterados são: - o artigo 13º, que estabelece a composição do módulo de professores que já obedecia à relação professor-aluno, e o artigo 17º, que estabelece a estrutura funcional dos CEEJA.

Ainda na gestão de Herman Voorwald, o módulo de profissionais que atuavam nos CEEJA se modifica, excluindo do quadro que compõe a gestão escolar a função de professor coordenador pedagógico. A partir desta mudança, houve uma realocação desses profissionais em outras escolas e passaram a atuar como docentes regentes de sala, promovendo um efeito “cascata” que significa a destituição do professor temporário de suas aulas, já que os coordenadores dos CEEJA são designados e titulares de cargo.

Portanto, os CEEJA passaram a ter seus módulos na seguinte configuração, como podemos analisar a seguir:

Quadro 6 - Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2013

MÓDULO DE GESTÃO ESCOLAR		
DIRETOR DE ESCOLA	VICE-DIRETOR DE ESCOLA	PROFESSOR COORDENADOR
1 (um)	1 (um)	–

Fonte: Resolução SE nº 31. Elaborado pela autora.

Em relação ao módulo de docentes que atuam nos CEEJA, a legislação determina daquele ano determinou que:

Quadro 7 - Módulo de Professores nos CEEJA em 2013

MÓDULO DE PROFESSORES	
Até 1.500 alunos	22 professores
De 1.501 a 3.000 alunos	24 professores
De 3.001 a 4.500 alunos	27 professores
De 4.501 a 6.000 alunos	29 professores
A partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos matriculados	limite máximo de 32 professores

Fonte: Resolução SE nº 31. Elaborado pela autora.

Notamos que não há vaga para Coordenador Pedagógico no módulo de gestão e que nesta Resolução, prevalece o limite máximo de 32 professores para atender 500 alunos, quando a quantidade de matrículas atingir 6.000.

A quantidade de Coordenadores Pedagógicos foi alterada pela Resolução SE nº 66 de 19 de dezembro de 2016, que, em seu artigo 18º, resolve:

O CEEJA, observada a legislação pertinente, poderá contar apenas com 1 posto de trabalho de Professor Coordenador, para os ensinos fundamental e médio, independente do número total de professores que neles atuem.

Parágrafo único - O posto de Professor Coordenador, que exceda o número referido no caput deste artigo, implicará a cessação da designação de seu ocupante no primeiro dia letivo de 2017.

Portanto, a estrutura pedagógica dos CEEJA começa a ser descontinuada pelo corte promovido nesta resolução, que ignora a importância do trabalho pedagógico e de formação de professores da EJA. Considerando a resolução anterior, a de 2013, os Centros não possuíam esses profissionais, e, a partir de 2016, a vaga é oferecida nos termos da Resolução nº 66 pela qual apenas um coordenador poderia atuar no modelo.

Essa legislação alterou somente esse dispositivo, ou seja, o módulo de professores que aumentou desde 2013, como pudemos comparar. Como a quantidade de docentes permaneceu a mesma desde 2013 e agora, em 2016 apenas um Coordenador Pedagógico deveria atuar com maior quantidade de professores e nesse sentido, sete novos professores passaram a integrar o Quadro do Magistério desde 2013 e apenas um coordenador pedagógico foi admitido em 2016.

Um aspecto interessante a se observar nessas alterações nas legislações que regulamentam a organização e o funcionamento dos CEEJA é que, a partir de 2017, a recondução de docentes efetivos começa a ser tratada, já que antes, o órgão vinculado a SEE-SP, a Gestão de Recursos Humanos - CGRH não determinava a recondução. Então, a partir de 2017, a Resolução SE nº 59, de 06 de dezembro de 2017 resolve no Artigo 1º que o parágrafo 3º do Artigo 14 da antiga Resolução SE 77/2011 passa a vigorar com a seguinte redação:

Os titulares de cargo que se encontrem afastados, nos termos do inciso III do artigo 64 da Lei Complementar 444/1985, que atuaram nos CEEJAs desde 2015, inclusive pertencentes a outras Diretorias de Ensino, poderão ser reconduzidos nos anos subsequentes, relativamente à disciplina específica do cargo, cuja avaliação de desempenho, realizada conjuntamente pelo equipe gestora e pela Diretoria de Ensino,

tenha apontado resultados satisfatórios, que confirmem os critérios utilizados para o credenciamento (SÃO PAULO, 2017).

Esta foi a única alteração determinada nesta Resolução deste ano, sendo que os demais dispositivos continuaram vigorando sob as determinações da resolução anterior, de 2016.

No ano de 2018, a Resolução SE nº 77 de 06 de dezembro de 2018 e todas as anteriores foram revogadas por uma nova legislação. A Resolução de nº 75, de 07 de dezembro de 2018, foi a legislação que determinou, entre outros dispositivos, a organização e o funcionamento dos CEEJA até 2021. O Secretário de Educação na época era José Renato Nalini, que, após a saída de Herman Voorwald, assumiu em 2016 a SEE, que passou a ser denominada SEDUC-SP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo).

Portanto, vamos analisar os pontos importantes dessa resolução que foi a que por mais tempo regulamentou os CEEJA em todo o estado de São Paulo. Nos termos desta Resolução, o discurso do Secretário apresentado no texto introdutório da resolução expressa uma preocupação sobre a importância do Projeto de Pasta, levando em consideração as representações da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, e, portanto, leva em consideração:

- a caracterização dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs, como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados a alunos que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio;
- a necessidade de se garantir, na proposta pedagógica e no regimento escolar dos CEEJAs, diretrizes e procedimentos que viabilizem a operacionalização da especificidade e flexibilidade do tipo de ensino oferecido (SÃO PAULO, 2018).

O Secretário de Educação José Renato Nalini, entre outras polêmicas que o envolveu durante o Governo de Geraldo Alckmin, em abril de 2016, escreveu uma carta aberta e publicou no site do Ministério da Educação intitulada “A sociedade órfã”, em que o jurista alega que a educação não deve ser um direito básico assegurado pelo Estado brasileiro e explicita sua visão distorcida de mercado e sociedade, colocando-se à direita no espectro político, fruto da noção

de que o Estado deve prover segurança e justiça, aderindo ao liberalismo econômico como ideal¹⁰.

Entre as contradições da gestão deste Secretário, apontamos as que se referem ao modelo de educação flexível para jovens e adultos paulistas. No artigo 3º da Resolução SE nº 75, define que:

Os CEEJAs desenvolverão suas atividades de atendimento aos alunos, na observância: I - do início e término do ano letivo, na conformidade do calendário escolar homologado; II - dos períodos de férias docentes e de recesso escolar, nos termos da legislação vigente; III - do horário de funcionamento, de 2ª feira a 6ª feira, com duração de, no mínimo, 8 horas diárias, que deverão contemplar os três turnos: manhã, tarde e noite, e, quando previstas no calendário escolar homologado, com atividades também aos sábados, na conformidade das programações planejadas (SÃO PAULO, 2018).

No que diz respeito à organização dos Centros, a Resolução determina:

Artigo 5º - O CEEJA somente efetuará matrícula de candidato que comprove ter, no momento da matrícula, inicial ou em continuidade de estudos, de qualquer um dos anos finais do Ensino Fundamental ou SÉRIES do Médio, a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos.

§ 1º - No ato da matrícula, o candidato deverá tomar ciência da necessidade de comprovar:

1 - com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório à realização dos diferentes instrumentos avaliativos, bem como ao registro de, no mínimo, I (uma) vez por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula;

2 - disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar.

§ 2º - Fica assegurado o direito de continuar e concluir seus estudos, o aluno que, na data de publicação da presente resolução, se encontre matriculado em curso do CEEJA (SÃO PAULO, 2018).

Discutiremos dois pontos conflitantes neste documento, por exemplo, o item 1 do parágrafo 1º no artigo 5º. O fato de o modelo se caracterizar pela frequência flexível no curso, a legislação deixa claro que não se responsabiliza em oferecer as mínimas condições para a frequência dos estudantes, delegando aos próprios alunos essa responsabilidade, desconsiderando sua situação social.

Sobre este tipo de conduta, Mészáros (2008) explica muito bem esses mecanismos de conformidade social, impostos por pressões externas ao sistema e que cumpre, brilhantemente, seu papel na orientação conduzida pelos

¹⁰ SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado. A sociedade órfã. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a-sociedade-orfa/>. Acesso em: 6 out. 2022.

dominantes, determinando seus princípios reprodutivos na sociedade e trazendo uma aceitação ativa da ordem social:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse de sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

O outro ponto de conflito neste artigo é a contradição existente no item 2 deste parágrafo apresentado, que cita que o estudante deve dispor de tempo para estudar visando obter conhecimentos essenciais para alcançar resultados positivos nas avaliações elaboradas pelos docentes do projeto, como se o momento da aula em si não fosse crucial, como se bastasse apenas a eliminação das disciplinas do curso em qualquer um dos segmentos em que esteja matriculado, negando aos estudantes da EJA o direito de socialização educacional que a escola deve promover.

Em relação à nova punição aos estudantes que, por qualquer razão, não conseguem dar continuidade ou conclusão nos estudos do curso oferecido CEEJA, a resolução determina em dois artigos que:

Artigo 10 - A matrícula de jovens e adultos no CEEJA, independentemente de ser inicial ou em continuidade de estudos, desde que observado o disposto no caput e no § 1º, do artigo 5º, desta resolução, poderá ocorrer a qualquer época do ano, devendo ser obrigatoriamente confirmada no início do ano letivo subsequente.

Artigo 11 - Esgotado o prazo de 30 dias, contados da data do seu último comparecimento às atividades desenvolvidas no CEEJA, o aluno que não justificar sua ausência no prazo de 30 (trinta) dias imediatamente subsequentes, deverá ter registrado seu não comparecimento mensal, na Plataforma - Secretaria Escolar Digital - SED, sendo considerado como aluno de matrícula não ativa.

Parágrafo único - O aluno, a que se refere o caput deste artigo, que pretenda retomar a continuidade dos estudos, somente poderá solicitar renovação de matrícula no CEEJA, após 90 (noventa) dias decorridos, contados a partir da data de seu último comparecimento ao Centro.

A contradição existente nestes artigos se refere ao fato de o perfil flexível do modelo ser totalmente descaracterizado quando considerado o período de 30 dias para que sua presença seja justificada num sistema como a SED - Secretaria Escolar Digital.

Este sistema de registro não considera o modelo, sendo uma plataforma destinada ao ensino regular das escolas públicas estaduais, que os docentes, a gestão e a administração escolar utilizam para o registro diário da rotina escolar. Submeter o modelo flexível de EJA à centralidade dos registros da SED é uma forma de controle obsoleta que ignora toda a especificidade do modelo e de seus estudantes, sobrecarregando os serviços administrativos escolares. Portanto, seria importante que se disponibilizasse um sistema de registros próprios para a EJA nesse modelo. O módulo que compreende os profissionais que atuam na gestão dos CEEJA nos termos desta resolução, desde 2016 permanece o mesmo, entretanto vamos confrontar com o quadro do magistério em seguida:

Quadro 8 - Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2018

MÓDULO DE GESTÃO ESCOLAR		
DIRETOR DE ESCOLA	VICE-DIRETOR DE ESCOLA	PROFESSOR COORDENADOR
1 (um)	1 (um)	1 (um)

Fonte: Resolução SEDUC nº 75. Elaborado pela autora.

E de acordo com esta Resolução, o módulo docente fica assim:

Quadro 9 - Módulo de professores nos CEEJA em 2018

MÓDULO DE PROFESSORES	
Até 1.500 alunos	22 professores
De 1.501 a 3.000 alunos	24 professores
De 3.001 a 4.500 alunos	27 professores
De 4.501 a 6.000 alunos	29 professores
A partir de 6.000 alunos, a cada grupo de 500 alunos matriculados	limite máximo de 32 professores

Fonte: Resolução SEDUC nº 75. Elaborado pela autora.

Podemos observar que não houve alteração na quantidade de professores atuantes nos CEEJA, sendo que este módulo ficou vigente por cerca de cinco anos. A problematização acerca dos módulos se justifica no sentido de

compreender quais são os critérios que determinam essa relação professor-aluno num modelo flexível, sendo que existe um sistema de monitoramento da quantidade de matrículas e reativações de matrículas de alunos durante o ano letivo, como a Secretaria Escolar Digital (SED), por exemplo. Isso significa que, desde 2011, considerando o início das legislações que organizam o módulo docente, o limite máximo de professores para atuarem nos CEEJA não passa de 32, colaborando para a crítica acerca da precarização do trabalho docente nesse sistema.

O trabalho de Souza (2018) também chama a atenção para este ponto da legislação, sendo que este fato é sempre motivo de discussão sobre a qualidade no oferecimento de acompanhamento pedagógico por parte da coordenação pedagógica e dos processos educacionais em desenvolvimento junto aos alunos.

Por se tratar de Projeto de Pasta, o processo de credenciamento de profissionais para atuar nos CEEJA passou a ser realizado sob responsabilidade das Diretorias de Ensino e da Direção dos CEEJA, que divulgam edital próprio para a seleção de docentes.

Na conjuntura da pandemia, as unidades que oferecem a EJA no modelo flexível perderam professores e funcionários que foram demitidos ou alocados em outras escolas, devido ao módulo ter sofrido drásticas alterações que entraram em vigor pela Resolução SEDUC nº119, de 11 de novembro de 2021. Tais alterações deixaram o quadro funcional dos CEEJA da seguinte maneira:

Quadro 10 - Módulo de Gestão Escolar dos CEEJA em 2022

DIRETOR DE ESCOLA	VICE-DIRETOR DE ESCOLA	PROFESSOR COORDENADOR
1 (um)	1 (um)	1 (um)

Fonte: Resolução SEDUC nº 119. Elaborado pela autora.

O módulo docente diminuiu significativamente, como podemos observar no quadro seguinte, consequência da política neoliberal que desconsiderou o contexto pandêmico e buscou a brecha necessária para implementar os preceitos da BNCC e do Novo Ensino Médio, em execução na atualidade da educação básica brasileira, em vigor desde 2022.

A nova legislação determinou que as Diretorias de Ensino orientassem a gestão no cumprimento do disposto no artigo 13º, parágrafos 3º e 4º respectivamente, homologando o número de professores nos CEEJA e no acompanhamento supervisionado da redução imediata da quantidade de professores das unidades escolares, passando a funcionar a partir do ano seguinte assim:

Quadro 11 - Módulo de professores nos CEEJA em 2022

MÓDULO DE PROFESSORES	
Até 750 alunos com matrículas ativas	8 professores
De 751 a 1.500 alunos com matrículas ativas	até 12 professores
De 1.501 a 2.000 alunos com matrículas ativas	até 14 professores
De 2.001 a 3.000 alunos com matrículas ativas	16 professores
De 3.001 a 4.500 alunos com matrículas ativas	até 20 professores
De 4.501 a 6.000 alunos com matrículas ativas	até 24 professores
A partir 6.000 alunos com matrículas ativas poderá ser alocado mais 1 (um) docente, a cada grupo de 500 alunos matriculados	limite máximo de 30 professores

Fonte: Resolução SEDUC nº 119. Elaborado pela autora.

Ou seja, estamos diante da verdadeira precarização do trabalho docente e da queda da qualidade das aulas para os estudantes da EJA. A rede estadual de ensino paulista raramente oferece ou fomenta formações específicas para que os docentes atuem na EJA. O que se vê são cursos e formações direcionados ao ensino básico regular, descontextualizado da realidade social desses estudantes e, principalmente, sem o devido material didático. Mais uma vez, a modalidade de ensino da EJA é regulamentada por resoluções e legislações aligeiradas e desconexas do contexto que abrange.

Este fato se torna preocupante, do ponto de vista do educador que enxerga na EJA um potencial para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, pois entende que a subjetividade humana dos indivíduos que estão na escola é negligenciada no sentido das relações sociais que devem acontecer.

Na tese de Souza (2018), a questão social, que permeia a complexidade do perfil do alunado da EJA, é bem analisada, no que tange ao real direito à educação ao longo da vida. Preconiza:

Para que se possa reparar a dívida histórica daqueles que não tiveram acesso ao ensino regular, políticas públicas surgem impulsionadas por diferentes setores da sociedade na perspectiva de enfrentar o processo de exclusão social. A presença ou ausência do Estado pode reparar essas desigualdades ou ainda intensificar o processo de exclusão. (SOUZA, 2018, p.15).

E pondera que as políticas públicas de EJA devem atender aos interesses e diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, como sendo dever do Estado e direito de cada brasileiro favorecer a construção de uma sociedade plenamente democrática e cidadã, não subordinada à lógica do mercado.

A Secretaria da Educação de São Paulo publicou nova resolução, em 11 de novembro de 2021, que altera a organização e o funcionamento das 39 unidades estaduais alegando defender melhorias no funcionamento dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Entre outros pontos, o desmonte sugere a atualização da regulamentação, que passou a vigorar em janeiro de 2022, tendo os gestores dos centros como responsáveis por promoverem a demissão em massa de professores e funcionários das escolas, amparados pela supervisão e dirigentes de ensino de todo estado.

A nova proposta indica mudanças na atribuição, que passa a ser por área de conhecimento e não por componente curricular, com quantidade mínima de oito professores que atendam as quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza). O módulo de professores e agentes de organização também foi duramente afetado, já que para funcionar, a SEDUC entende que toda estrutura das escolas deve estar atrelada ao número de matrículas de estudantes, o que contradiz a política da frequência flexível que regulamenta a presença do aluno pelo menos uma vez a cada 30 dias na escola (SEDUC, 2021).

Neste novo modelo de oferecimento do ensino por área, o estudante que não reside na cidade e tem de se deslocar até um CEEJA na cidade mais próxima, pode ir à escola e ficará impedido de cursar alguma disciplina que não está disponível naquele dia ou horário, o que pode resultar em abandono.

A legislação, que determinou a queda de módulo de funcionários que atuam nos CEEJA, desconsiderou totalmente o contexto pandêmico de 2020, não buscou um estudo sobre as razões pelas quais os alunos enfrentavam dificuldades para estudar, se perderam emprego, parentes por causa da doença e até se faleceram em decorrência da doença que assolava o mundo.

A resolução condenava o trabalho realizado durante a pior fase de pandemia na qual os professores realizaram busca ativa de alunos, que por não terem acesso a um celular com chip e internet, recebiam atividades para estudar em casa. De repente, não podia ir mais à escola, não havia alimentação, orientação sobre os estudos, avaliações, aulas coletivas, etc.

O desgaste psicológico que se abateu sobre as escolas foi enorme, mas a resolução SEDUC nº119/2021 não considerou nada disto. E não foi somente o módulo que sofreu mudanças nesta Resolução.

Vários outros dispositivos foram alterados; entre eles, temos:

Artigo 1º - Acrescentar ao Artigo 3º da Resolução SE nº 75, de 7 de dezembro de 2018, parágrafo único com a seguinte redação:

Artigo 3º -

Parágrafo único - Excepcionalmente, em relação ao disposto pelo inciso III deste artigo, faculta-se à unidade escolar, com homologação e acompanhamento da Diretoria de Ensino respectiva, a organização das 8 (oito) horas diárias conforme a demanda local, sendo obrigatório o funcionamento em, no mínimo, 2 (dois) turnos (SÃO PAULO, 2021).

Ou seja, agora é facultativo o diretor da escola manter a escola aberta nos três turnos em oito horas diárias como era anteriormente. O aluno que só podia frequentar em determinado período perdeu essa autonomia de flexibilidade de horário para estudar.

Sobre a responsabilização dos estudantes, no Artigo 2º da nova resolução se altera o §2º do Artigo 5º da Resolução SE nº 75, de 7/12/2018, que a partir de agora passa a vigorar com a seguinte redação: Artigo 5º -: §2º - Caberá exclusivamente ao estudante realizar a matrícula anualmente, conforme a legislação vigente (SÃO PAULO, 2021).

Nesta nova Resolução, os estudantes da EJA no modelo flexível têm prazo determinado para concluírem seus estudos, descaracterizando o modelo anterior:

Artigo 3º - Alterar dispositivos da Resolução SE nº 75, de 7 de dezembro de 2018, que passam a vigorar com a seguinte redação:

I - Artigo 6º: "Artigo 6º - Observada a exigência do cumprimento da presença mensal e da realização das diferentes avaliações, a duração do intervalo de tempo que intermediará a data da matrícula, inicial ou em

continuidade de estudos, e as datas previstas para a realização das avaliações, terá duração máxima de 3 (três) anos.

Parágrafo único - Após o prazo de 3 (três) anos, o aluno deverá realizar nova matrícula para iniciar novo período de estudos (SÃO PAULO, 2018).

A frequência flexível defendida pela modalidade de ensino em questão não serviu para impedir o desmonte dos CEEJA do estado de São Paulo em plena pandemia. Discutiremos a seguir sobre as novas perspectivas neoliberais que estruturam os centros estaduais de educação de jovens e adultos na modalidade da frequência flexível.

Além disso, há a adição proporcional de dois ou quatro professores, conforme o número de matrículas ativas e validação das Diretorias de Ensino (DE) sobre o aumento nos módulos. Foram sugeridas seis faixas, que vão de 8 a 24 docentes, de acordo com as matrículas ativas na unidade.

Neste ponto, podemos considerar que o objetivo é distanciar os estudantes da participação em projetos que promovam a interação e a diversificação das aulas, já que agora os docentes devem ministrar atendimento individualizado por área de conhecimento, desmotivando o profissional a buscar o diálogo com os alunos, pois deve estar envolvido em diferentes demandas educacionais dentro das disciplinas que compõem cada área de conhecimento (SÃO PAULO, 2021). Ou seja, mantém-se a falta de espaços de reflexão coletiva, rodas de conversa, oficinas culturais e etc., o que reflete uma mecanização dos processos educacionais e pedagógicos.

Em relação aos Agentes de Organização Escolar (AOE), a nova resolução aponta dois profissionais para até 2 mil estudantes, três entre 2 mil e 3 mil, e quatro a partir de 3 mil alunos. É um desgaste inesgotável a discussão acerca da falta de funcionários para compor o quadro escolar, e entendemos assim com essa nova resolução que a queda no número de funcionários não se justifica.

O documento anterior apontava que os Centros deveriam oferecer, no mínimo, oito horas de funcionamento diário para receber os alunos durante os três turnos – manhã, tarde e noite. Agora, cada unidade, conforme particularidades, deverá definir a abertura em, no mínimo, dois turnos, respeitando a carga horária mínima (SÃO PAULO, 2021). O objetivo, neste caso, é permitir que os CEEJA atendam exclusivamente em horários em que há demanda dos alunos, o que caracteriza a intencionalidade de restringir o acesso

ao ensino de acordo com as particularidades dos estudantes da EJA e promove o cerceamento da frequência flexível do estudante.

A proposta inclui também os estudantes no programa periódico de matrícula antecipada da rede pública estadual, com a realização de matrícula e rematrícula anual, pelo próprio aluno, e o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, por meio do diário de classe. O aluno que não realizar as avaliações adequadas no período de três anos deve reiniciar seu ciclo. (SÃO PAULO, 2021). Nesse sentido, admitimos que a nova resolução culpabiliza o estudante por não ter concluído os estudos dentro do prazo estabelecido na legislação, ignorando suas dificuldades e responsabilizando o aluno por não ter tido acesso às plataformas digitais administrativas para a garantia de sua matrícula e curso na escola. Tal medida se distancia da verdadeira realidade social dos estudantes que compõem a EJA.

Outro ponto diz respeito à justificativa de faltas, que deve ser feita no prazo de até 30 dias, a partir da data do último comparecimento. A matrícula será considerada inativa, caso não haja justificativa. A frequência será controlada por um QR CODE, para assegurar o acompanhamento eficaz e padronizado da assiduidade escolar dos alunos. Há ainda alterações no gerenciamento de dados, que passa a ser centralizado na plataforma da Secretaria Escolar Digital (SED) para oferecer mais controle às unidades escolares, diretorias de ensino e órgão central. Além disso, a padronização para toda a rede facilita a realização de procedimentos burocráticos para alunos, professores e equipe gestora (SEEDUC, 2021). Aqui percebemos a justificativa para a diminuição no quadro de apoio escolar, pois passa a vigorar o acompanhamento pedagógico e de fluxo de alunos de forma digital sem a devida formação dos funcionários para desenvolver tais registros.

Quanto à avaliação do desempenho escolar e novos recursos, este é o ponto mais gritante e escancara o desmonte educacional pelo qual os CEEJA passarão a enfrentar, pois cada escola poderá oferecer no máximo quatro atividades avaliativas para cada componente curricular do ensino fundamental e ensino médio, como provas, trabalhos individuais ou em grupos, além de seminários e estudos dirigidos (SEDUC, 2021). Estabelecer quantidade máxima de recursos que os professores podem utilizar para avaliar e desenvolver com seus estudantes homogeneiza o fazer pedagógico e os estudantes, colocando em

xeque as especificidades dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, mecanizando a didática em sala de aula e restringindo o avanço educacional.

Anteriormente, a autorização para a abertura de novas unidades do CEEJA era emitida exclusivamente pela COPED (Coordenadoria Pedagógica) da Seduc-SP. Agora, a proposta indica que os novos CEEJA seguirão as normas vigentes para a abertura de escolas regulares (SÃO PAULO, 2021).

Estamos diante de um ciclo de exclusão que se renova, por meio de resolução em vigor e resulta em aumento da desigualdade, e, fatalisticamente, esboça o fechamento dos CEEJA por simplesmente endossar o tecnicismo e o neoliberalismo como metodologia para a estruturação da educação. E o mais intrigante nesse processo é que a resolução entrou em vigor, e os próprios interessados, os estudantes, não foram comunicados; não houve sequer a preocupação em esclarecer o novo modelo de escola, cabendo aos docentes e gestores das unidades cumprir o papel de fazer valer a legislação sem protestar ou ter dialogado com a Secretaria Estadual de Educação.

Faço aqui uma associação com os trabalhos de Florestan Fernandes (2009), sociólogo brasileiro que contribuiu para a educação básica brasileira na Campanha em Defesa da Escola Pública (1960). O autor explica a geração e o nascimento de uma dependência e subordinação econômica, social e política que persiste na América Latina por não saber se desvencilhar do sistema colonial, construindo-se uma trajetória na atualidade brasileira de dominação que tem como principais mecanismos a expansão de grandes corporações financeiras, industriais, comerciais e de serviços, sem o cuidado e a preocupação em equiparar a sociedade, dando início ao abismo social, que vivenciamos até os dias atuais, no qual os estudantes da EJA estão inseridos. É preciso refletir sobre a necessidade de a Educação transgredir esses parâmetros sociais. (PALUDO, 2015. p. 222).

Em que momento a educação poderá libertar as camadas oprimidas da sociedade no sentido mais prático de protesto em relação à minimização da população mais carente quanto à imposição de colocá-los em situações ditas como fatalisticamente imutáveis pela classe mais favorecida, com o objetivo de obter alienação, resignação e conformismo? (FREIRE, 1967). A frequência flexível parece não responder a essa indagação, já que é uma política com muitas

contradições envolvendo a real necessidade da oferta de ensino nesse tipo de formato e que não promove a interação entre os sujeitos no ambiente escolar, desfavorece o ensino, pois funciona por meio da prática do “atendimento” individualizado, engessa o processo de aprendizagem do estudante e agora, conta com as determinações de uma nova legislação que continua promovendo a exclusão e precariedade dos processos educacionais.

3 O MODELO FLEXÍVEL EM ANÁLISE: PESQUISA DE CAMPO E DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

Entre os modelos educacionais em vigência no Brasil para jovens e adultos, o que se tornou objeto desta pesquisa é a política que regulamenta a frequência flexível no curso oferecido num CEEJA. Busca-se compreender até que ponto tal política interfere na educação de jovens e adultos na perspectiva da coletividade, do humano e do pertencimento. Refletir sobre esse contexto pode ampliar os debates acerca do que é necessário aperfeiçoar na educação de jovens e adultos do ponto de vista social e educacional.

Considerando as contradições da EJA do ponto de vista das ciências sociais, pesquisar sobre acesso, permanência e conclusão dos ciclos fundamentais da educação básica visa subverter a lógica de que educação seja sinônimo de instrução e escolarização e esteja centrada nas fases da infância e juventude. As dificuldades que permeiam a EJA não se revelam apenas no campo das políticas públicas. São poucos os artigos, trabalhos e pesquisas que se debruçam sobre o tema; portanto, buscamos compreender até que ponto tal política interfere na educação de jovens e adultos na perspectiva da coletividade, do humano e do pertencimento.

Para o desenvolvimento da pesquisa tivemos como objetivo específico compreender de que forma a política, que regulamenta a frequência flexível, tem se tornado movimento de precarização na formação de jovens, adultos e idosos e em que medida tal política emancipa, ou não, o estudante para a sua formação integral e humana.

De acordo com cronograma de atividades elaborado no projeto de pesquisa, a atividade de pesquisa de campo foi realizada entre os meses de dezembro de 2022 até fevereiro de 2023, período em que era possível estar na unidade escolar abordando alunos para participarem das entrevistas e para acesso aos livros de matrículas e de conclusão dos alunos na secretaria da escola. A pesquisa levantou dados sobre matrículas e conclusões no CEEJA no período entre 2011 até 2021, década na qual o modelo sofreu uma série de alterações na legislação como apresentamos no capítulo anterior. Também caracterizamos os dados coletados por sexo (entre estudantes homens e mulheres) matriculados e concluintes no CEEJA no período entre 2011 até 2021.

E por fim, por meio das entrevistas que foram possíveis de serem realizadas, buscamos compreender as relações sociais no ambiente escolar.

No trabalho de Cunha (2017), encontramos aspectos que oportunizam a reflexão acerca da relação professor-aluno que acontece no modelo educacional de frequência flexível, tendo em vista que, na tese de doutorado de Adriana dos Santos Cunha, a pesquisa realizada entre 2013 até 2015 ouviu os docentes que atuam nos CEEJA da grande São Paulo, do litoral e do interior, trazendo muitas informações no âmbito pedagógico e que colaboram para as reflexões que seguem.

A metodologia eleita para o desenvolvimento desta pesquisa tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético, ao considerá-lo como método científico capaz de explicar os fenômenos que deram origem às hipóteses da pesquisa para analisar e refletir sob a perspectiva do pensamento social para além de uma análise crítica e reflexiva das políticas públicas educacionais específicas para EJA e CEEJA. Portanto, a pesquisa foi desenvolvida como estudo de caso e possui abordagem qualitativa e quantitativa, pois além da caracterização do modelo, trouxemos dados que nos permitem analisar o fluxo escolar.

A Unidade Escolar na qual a pesquisa foi realizada fica na cidade de Marília e foi fundada em 1980, de acordo com a pesquisa de Souza (2018). Após autorização concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) e pela Diretoria de Ensino da região de Marília, mediante apresentação de projeto de pesquisa fundamentado, frequentei a escola num período de cerca de 10 dias, de 2^a a 6^a feira entre os horários das 9h até às 14h, pesquisando na secretaria da escola os livros de matrícula e de concluintes dos segmentos educacionais oferecidos no centro.

As entrevistas foram realizadas em um dia da semana por cerca de 20 dias, no período noturno, contraturno do meu horário de trabalho, e, já que o público-alvo eram os alunos, analisei a rotina das salas de aula e do pátio da escola para a abordagem dos estudantes que quiseram participar das entrevistas.

Como abordado anteriormente, os CEEJA oferecem cursos de frequência

flexível, o que o torna um atrativo para os alunos frequentarem a escola quando é possível. Apesar dessa flexibilidade, a unidade escolar deve permanecer aberta por até oito horas diárias para atender o público, e os horários de aula devem ser amplamente divulgados para o conhecimento da comunidade. Professores que atuam nos CEEJA devem cumprir carga horária integral de 32 horas-aula semanal e cumprir, de acordo o Decreto nº 66.793, de 30 de maio de 2022, as Atividades Pedagógicas Diversificadas que fazem parte da jornada de trabalho ou a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. A nova carga horária regulamentada aplica-se aos docentes que aderiram ao Novo Plano de Carreira e Remuneração e aos docentes contratados. Na gestão de Rossieli Soares da Silva (PSDB), este secretário de educação do Estado de São Paulo promoveu diversas mudanças na rede de ensino que impactaram negativamente o pleno funcionamento das aulas nos CEEJA.

De acordo com Cunha (2017, p. 70), inicialmente utilizavam a denominação CEES (Centro Estadual de Estudos Supletivos) e o CEES Dona Clara Mantelli no bairro de Belém, em São Paulo, foi o primeiro do estado. Entre os anos de 1977 e 1997 foram instaladas 19 unidades de CEES por todo o estado, e entre 2011 até 2014, mais 12 unidades foram criadas no estado de São Paulo totalizando 31 unidades de CEES. Na atualidade, funcionam no estado de São Paulo um total de 39 unidades escolares no modelo flexível. O nome das escolas foi modificado para CEEJA pelo Decreto nº 55.047, de 16 de novembro de 2009, que homologou a denominação “Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos” (SÃO PAULO, 2009).

Com relação ao material didático utilizado nos CEEJA, de acordo com Cunha (2017), os Centros não possuíam material apropriado para um curso de presença flexível, e, por isso, os professores utilizavam os livros didáticos disponibilizados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e preparavam apostilas com recortes elencados no PNLD para desenvolver atividades pedagógicas com alunos (CUNHA, 2017, p. 79).

A partir de 2013, uma parceria foi estabelecida entre a SEE-SP (atual SEDUC), com o FUNDAF (Fundo de Desenvolvimento Administrativo) e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

(SDECTI) adaptou o material didático EJA: Mundo do Trabalho, utilizado na EJA regular - presencial, e nos CEEJA – flexível, contando também com a distribuição do PNLD/EJA (CUNHA, 2017, p. 80).

Desde 2015, esse material foi implantado em todas as escolas CEEJA e os volumes são autoinstrucionais, ou seja, possuem informações aos alunos para ajudá-los a compreender os conteúdos estudados. Souza (2018) descreve o material como um dificultador do diálogo que deve existir entre os estudantes e seus professores, já que o aluno tem acesso às respostas das atividades propostas nos roteiros de estudos elaborados pelos docentes, e nos faz um alerta importante acerca desse fato: “Ao final de cada tema do material didático, há uma seção intitulada *Hora da Checagem*, que funciona como uma espécie de gabarito comentado no qual o aluno pode consultar as respostas das atividades propostas” (SOUZA, 2018, p. 64, grifos do autor).

Nos volumes utilizados pelos docentes, os cadernos sugerem métodos de abordagem dos temas e fazem diversas recomendações de como desenvolver objetos de estudos durante as orientações - que seriam os momentos de aula - direcionando a didática com a qual professores podem mediar as dúvidas dos seus alunos.

Existe outro fato interessante a se problematizar com relação aos dificultadores do trabalho docente nos CEEJA. De acordo com Cunha (2017, p. 92):

Por não existir a contratação de professor eventual para estas instituições, quando um professor necessita faltar, um docente de outra disciplina da mesma área de conhecimento deve atender aos alunos que comparecem no dia. Nesse sentido, percebemos que a formação do professor é primordial, pois ele deve ter domínio não só da sua disciplina, mas também das outras de sua área do conhecimento.

Portanto, para que o estudante não deixe de ser “atendido”, buscam-se saídas de emergência para justificar a precarização do trabalho docente que atuam por área do conhecimento nos CEEJA.

3.1 Aspectos quantitativos da pesquisa

A pesquisa de campo e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas após aprovação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisas) nos termos da Resolução CNS nº 510 de 2016. Os dados coletados serão apresentados por

meio de quadros e gráficos e serão discutidos em seguida:

Quadro 12 - Matrículas e conclusões em 10 anos de CEEJA

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
	MATRÍCULAS	MATRÍCULAS	CONCLUSÕES	CONCLUSÕES
2011	490	789	83	139
2012	493	1.119	114	189
2013	445	1.131	112	250
2014	413	1.049	118	316
2015	460	1.047	198	388
2016	530	1.311	201	560
2017	518	1.181	198	538
2018	459	933	194	481
2019	384	867	164	539
2020	131	331	37	121
2021	155	331	47	211

Fonte: Acervo físico da Secretaria da escola. Elaborado pela autora.

Este é o panorama geral dos dados coletados que se referem à quantidade total, por ano, de matrículas e de conclusão de curso por segmento educacional no período entre 2011 até 2021. Aqui é possível identificar em quais anos houve maior número de matrículas e de conclusão de curso de acordo com os resultados presentes.

Percebemos que, no ano de 2016, a quantidade de matrículas no Ensino Fundamental foi de 530 e no Ensino Médio foi de 1.311, os maiores nesta série histórica. Lembramos, porém que, no ano de 2016, a legislação em vigor era a Resolução SE nº 66 de 19 de dezembro de 2016, que acrescentou um posto de trabalho para Coordenador Pedagógico, associando apenas esse profissional para o acompanhamento da implementação do material didático distribuído em 2015. A quantidade total das matrículas neste ano, somados os estudantes dos ciclos fundamental e médio, é de 1.841 matriculados no CEEJA em 2016. Como o

módulo de professores permanecia o mesmo desde 2013, pressupõe-se que deveriam atuar neste centro 24 professores.

Embora o número de matrículas tenha subido no ano de 2016, a quantidade de concluintes por segmento representa 41,3% quando somadas as quantidades totais de conclusão no ensino fundamental e ensino médio, ou seja, 761 alunos concluíram alguma etapa de educação básica em Marília no ano de 2016, a maior taxa na série histórica de 10 anos. No âmbito estadual, a legislação em vigor determinou o aumento do módulo docente, por meio da Resolução SE nº 66 de 19 de dezembro daquele ano.

Em 2016, o país passava por uma de suas maiores crises institucionais da história impactando na dinâmica política e econômica, e seus reflexos foram o aumento da taxa de desemprego e uma profunda retração econômica. Os impactos do golpe podem ser visualizados a seguir mediante análise dos dados divulgados pelo IBGE - PNAD Contínua nos trimestres de 2016, na categoria que indica a taxa de desocupação da população brasileira e das grandes regiões.

Segundo IBGE (2016, p. 6), no 1º trimestre de 2016, a taxa de desocupação, no Brasil, foi estimada em 10,9%. Esta estimativa apresentou aumento de 1,9 ponto percentual na comparação com o 4º trimestre de 2015 (9,0%) e alta de 3 pontos percentuais frente ao 1º trimestre de 2015 (7,9%). Entre as pessoas jovens de 18 a 24 anos de idade, a taxa de desocupação era de 24,1%, e continuou a apresentar patamar superior ao estimado para a taxa média total. Este comportamento foi verificado tanto para o Brasil, quanto para cada uma das cinco Grandes Regiões, onde a taxa oscilou entre 17,2% no Sul e 27,4% no Nordeste. Já nos grupos de pessoas de 25 a 39 anos e de 40 a 59 anos de idade, este indicador foi de 9,9% e 5,9%, respectivamente, para o Brasil. Em relação ao sexo (masculino e feminino), temos que o percentual de mulheres na população desocupada foi superior ao de homens no 1º trimestre de 2016 (ibidem, p. 22).

Elas representavam 50,8% dessa população, e, em quase todas as regiões, o percentual de mulheres na população desocupada era superior ao de homens; a exceção foi a Região Nordeste, na qual este percentual representa 48,9%. Na Região Sul, a participação das mulheres foi a maior; elas representavam 54,4% das pessoas desocupadas.

Se compararmos com o 4º trimestre deste mesmo ano, temos que a taxa de desocupação, no Brasil, foi estimada em 12%. Esta estimativa se manteve

estável na comparação com o 3º trimestre de 2016 (11,8%) e frente ao 4º trimestre de 2015 (9%) apresentou elevação de 3,1 pontos percentuais (IBGE, 2017, p. 6).

De acordo com essa pesquisa, também no confronto anual houve crescimento desse indicador em todas as Grandes Regiões: Norte (de 8,6% para 12,7%), Nordeste (de 10,5% para 14,4%), Sudeste (de 9,6% para 12,3%), Sul (de 5,7% para 7,7%) e Centro-Oeste (de 7,45% para 10,9%). A Região Nordeste permanece, em 2016, registrando a maior taxa de desocupação dentre todas as regiões do Brasil (ibidem, p. 6).

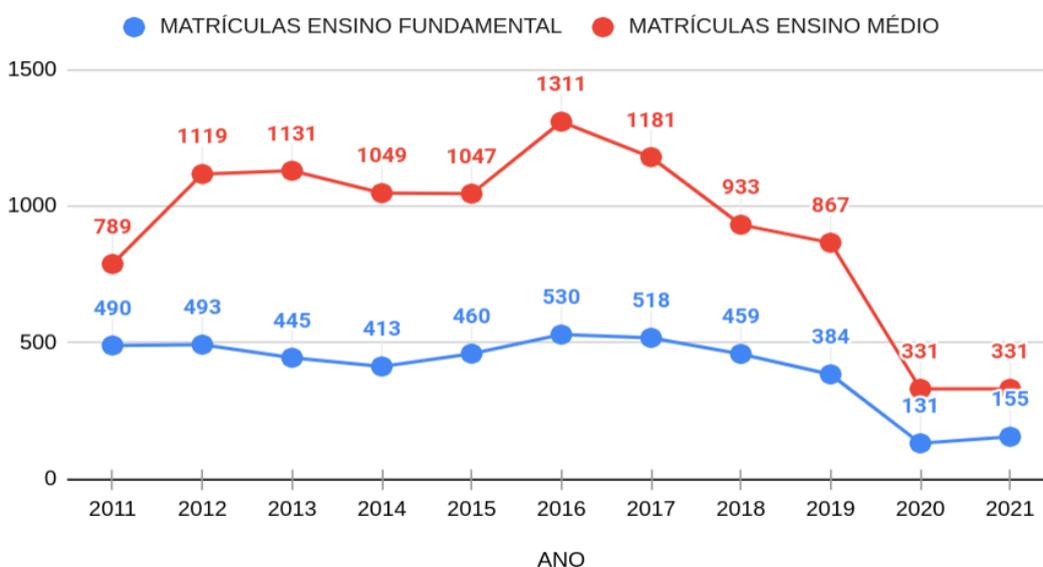
Portanto, as reflexões acerca dos dados locais apresentados anteriormente sobre o ano de 2016, relacionados com a quantidade de demanda por matrícula no CEEJA da cidade de Marília naquele ano, nos permitem inferir que as exigências do capital direcionaram as pessoas a procurar o estudo como forma de garantia de emprego e renda. Os desocupados podem frequentar a escola para dar seguimento aos estudos, além de poderem se alimentar e terem acesso a informações relevantes sobre oportunidades de emprego.

Agora, quando olhamos para o ano de 2020, quando a pandemia de coronavírus obrigou o fechamento das escolas em todo o mundo, é compreensível que as quantidades de matrículas e de conclusões apresentem queda vertiginosa, sendo que para o mesmo ano, apenas 462 matrículas foram feitas no CEEJA e deste total, 0,5% concluíram alguma etapa da educação básica em 2020.

Porém, como discutimos anteriormente, a legislação não considerou os aspectos sociais da época e condenou os CEEJA de todo estado paulista com a Resolução SEDUC nº 119/2021, derrubando o módulo de funcionários e docentes que atuam no CEEJA, sendo que, na atualidade, ainda vigora esta resolução.

Apresentamos a seguir, dois gráficos separados por fluxo escolar que apontam a evolução de matrículas e de conclusões por segmento educacional em 10 anos de CEEJA, traduzindo com maior clareza os dados quantitativos apresentados neste trabalho e que se refere ao quadro nº 12, da página 123:

Gráfico 4 - Evolução anual de matrículas no CEEJA



Fonte: Livros de Matrículas da Secretaria do CEEJA. Elaborado pela autora.

Percebemos, então, que a tendência na evolução da quantidade de matrículas tende a se manter estável a partir de 2021, quando as aulas presenciais retornaram no sistema de rodízio de alunos e professores e de agendamento de aulas.

Este sistema foi regulamentado nos termos da Resolução SEDUC nº 65, de 26 de julho de 2021, que dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no segundo semestre do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, nos termos do Decreto Estadual nº 65.384/2020 alterado pelo Decreto Estadual nº 65.849/2021, e dá providências correlatas (SÃO PAULO, 2021). Nesse contexto, a resolução dedica o artigo 16º (D.O.E, 2021 p. 1) para tratar das atividades realizadas nos CEEJA:

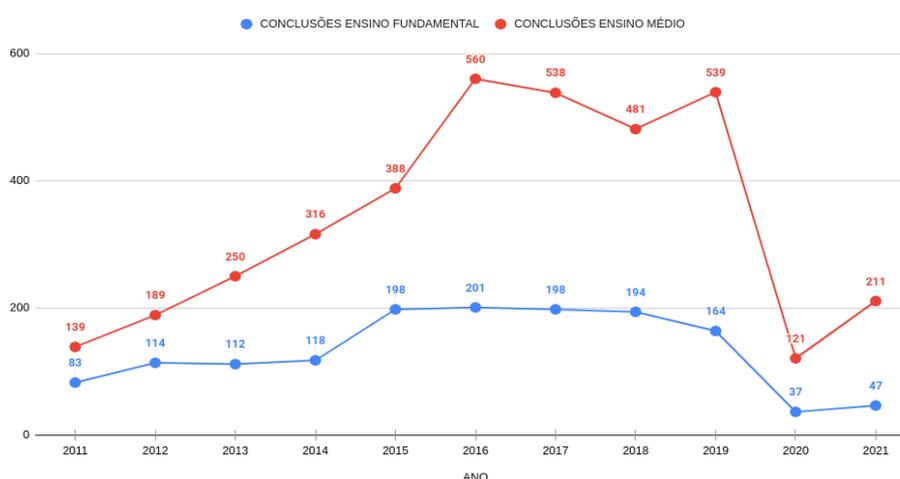
Artigo 16 - O atendimento presencial nos CEEJA deverá ocorrer por meio de agendamentos, organizados de tal forma que se garanta que o número máximo de estudantes no mesmo ambiente respeite o distanciamento de no mínimo 1 metro e demais protocolos, priorizando o atendimento individual sempre que possível.

Esta resolução também previa a disponibilização de recursos que garantem o uso de máscaras e a distribuição delas aos alunos que, por algum motivo, adentrassem o ambiente escolar sem o EPI, a compra de álcool gel para abastecer tótems dispostos em locais de fácil acesso nas escolas e uma verba

destinada a pequenas reformas que assegura barreira física como painéis de acrílico nos guichês da secretaria da escola.

A seguir, apresentamos outro gráfico que aponta a evolução de conclusões dos segmentos educacionais oferecidos no CEEJA de Marília, no período que compreende os anos de 2011 até 2021. Quando analisamos os dados, podemos afirmar que o segmento Ensino Médio apresentou queda brusca de conclusão entre os anos de 2019 e 2020, apontando para os impactos que a pandemia causada pelo novo coronavírus deixou na EJA. Porém, quando analisamos a década deste recorte, é possível observar que, no Ensino Médio, não só acontecem mais matrículas como também há uma quantidade expressiva de conclusões.

Gráfico 5 - Evolução anual de conclusão de curso no CEEJA



Fonte: Arquivos da Secretaria do CEEJA. Elaborado pela autora.

Já no segmento Ensino Fundamental por cerca de quatro anos (2015 até 2019) manteve-se estável a quantidade de conclusões deste segmento, sendo que os estudantes que concluem este ciclo dão continuidade aos estudos na própria escola, mas que de alguma forma, a diferença no número de matrículas no ensino médio é alta.

Na presente pesquisa consideramos que o indicador sexo (masculino e feminino) é um dos fatores que nos ajuda a compreender melhor quem procura o CEEJA para estudar, se são os homens ou mulheres.

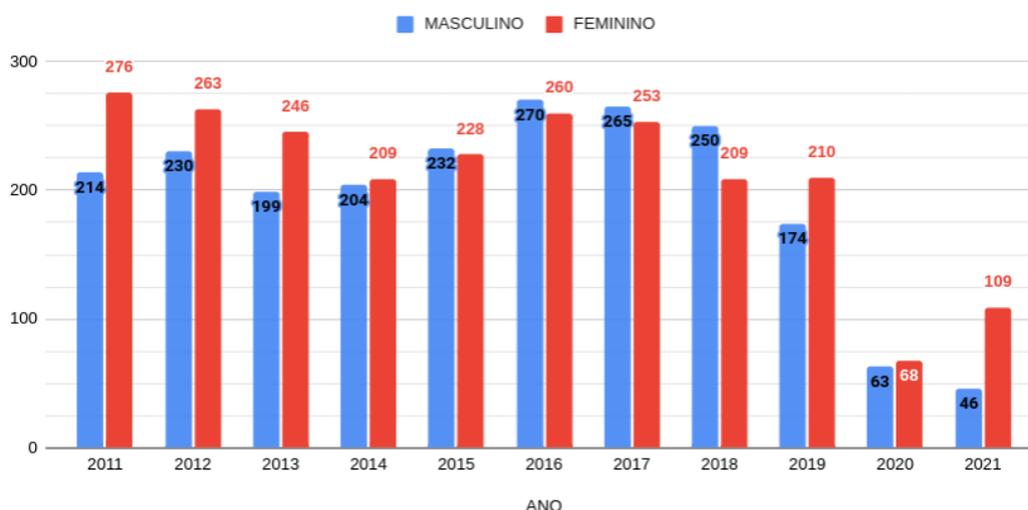
Analisar esse indicador contribui para as discussões acerca das diferenças apresentadas por essas pessoas, colaborando para a materialização das

hipóteses levantadas. Por isso, apresentamos os dados levantados na pesquisa documental realizada na secretaria da escola e que refletem a totalidade de matrículas no segmento Ensino Fundamental entre os anos de 2011 até 2021.

No próximo gráfico, o indicador analisado está representado pela soma da quantidade de pessoas do sexo masculino e feminino que se matricularam no CEEJA.

Esse indicador revela uma característica interessante sobre o perfil de estudantes do modelo flexível no qual será possível entender as necessidades dessas pessoas no que diz respeito à busca pelo atendimento oferecido nesta modalidade.

Gráfico 6 - Matrículas e reativações no Ensino Fundamental



Fonte: Coleta de dados nos acervos físicos da escola. Elaborado pela autora.

Como podemos observar, as pessoas do sexo masculino são as que menos fazem matrícula nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ou seja, a maioria de estudantes que não possuem o ensino fundamental são as mulheres.

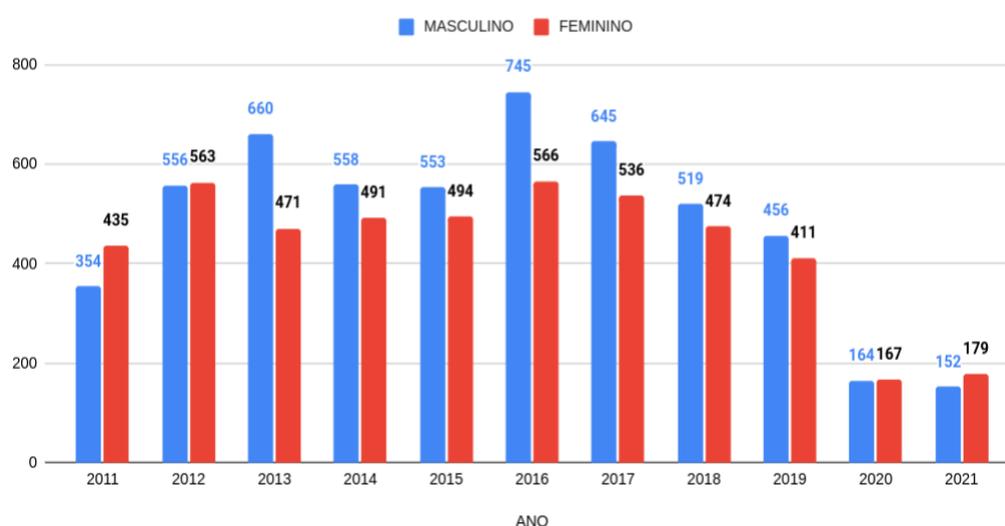
Em números absolutos, temos em 10 anos, 2.147 pessoas do sexo masculino matriculadas no ensino fundamental e 2.331 pessoas do sexo feminino matriculadas no mesmo segmento educacional. Analisando esta série histórica, em 2011, temos 62 matrículas de pessoas do sexo feminino a mais que do sexo masculino, seguidos dos anos 2012, com 33 pessoas do sexo feminino, e em 2013 havia 47 pessoas do sexo feminino a mais matriculadas no ensino

fundamental. No ano de 2019, 36 pessoas do sexo feminino se matricularam mais que pessoas do sexo masculino, e, em 2019, eram 63 pessoas do sexo feminino a mais se matricularam neste segmento.

Em porcentagem, temos que a soma da quantidade total de matrículas de pessoas do sexo feminino a mais que do sexo masculino no segmento Ensino Fundamental registra, em 10 anos, 184 pessoas, ou seja, 4,1% de pessoas do sexo feminino a mais.

O próximo indicador considerou a totalidade das matrículas e reativações realizadas no segmento Ensino Médio entre os anos de 2011 até 2021 de pessoas do sexo masculino e do sexo feminino.

Gráfico 7 - Matrículas e reativações no Ensino Médio



Fonte: Coleta de dados nos acervos físicos da escola. Elaborado pela autora.

Podemos constatar que a busca pelo segmento Ensino Médio (1ª a 3ª séries) é muito maior que pelo segmento do Ensino Fundamental, porém, não há expressiva diferença entre o sexo masculino e feminino na procura por cursar este segmento.

O ano de 2016 foi o que mais se destacou apresentando 745 matrículas de pessoas do sexo masculino enquanto 566 pessoas do sexo feminino procuram matricular-se no Ensino Médio.

Estabelecendo um panorama geral deste gráfico, temos a totalidade de matrículas em dez anos de funcionamento do CEEJA na cidade de Marília, na qual, 5.362 pessoas do sexo masculino se matricularam no Ensino Médio ao

passo que 4.787 pessoas do sexo feminino se matricularam neste segmento educacional, ou seja, mais pessoas do sexo masculino procuram o CEEJA para se matricular no ensino médio. Esta diferença, em porcentagem, é de 5,6% de pessoas do sexo masculino a mais que se matricularam ao longo de dez anos no segmento Ensino Médio no CEEJA.

Então temos que, no segmento de Ensino Fundamental, pessoas do sexo feminino se matricularam mais e, no segmento Ensino Médio, mais pessoas do sexo masculino efetivaram suas matrículas no modelo flexível do CEEJA.

Isso significa que as mulheres continuam enfrentando obstáculos históricos reproduzidos pelo patriarcado e que as impedem de estudar, já que são as que mais procuram o curso de Ensino Fundamental anos finais.

A diferença mostrada nos gráficos explica ainda que, em relação aos homens, as mulheres estão atrasadas em termos de etapas educacionais, pois não é a maioria que se matricula no Ensino Médio.

Os resultados que apresentamos a seguir servem de parâmetro para direcionarmos a pesquisa de campo que busca, por meio do diálogo nas entrevistas, compreender as realidades sociais das pessoas que buscam o modelo flexível para concluir os seus estudos. Visamos delinear ainda, o perfil das pessoas do sexo feminino e masculino, indagando seus motivos na busca por educação e os obstáculos que impediram de concluir os estudos na idade adequada.

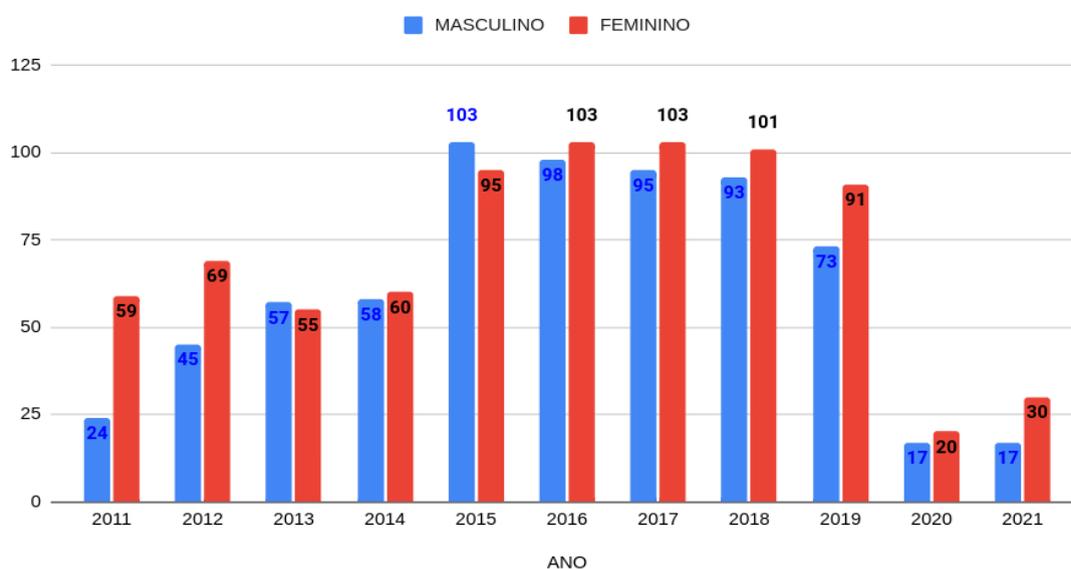
Apesar do levantamento geral apresentado pelo IBGE, que revelou que as mulheres abandonam a escola para se dedicar aos afazeres domésticos, temos como objetivo confrontar o levantamento local para as devidas considerações sobre essa realidade.

A seguir, vamos analisar os dados coletados sobre conclusão de curso no Ensino Fundamental e Médio, por meio de gráficos que representam a quantidade anual de pessoas que concluíram seus estudos no CEEJA, nos anos entre 2011 até 2021.

Consideramos também o indicador sexo (masculino e feminino) para colaborar com as discussões a serem feitas em seguida, já que as percepções com relação ao CEEJA podem ser diferentes entre os sexos. Essa percepção será confrontada com as entrevistas semiestruturadas.

Os resultados obtidos são:

Gráfico 8 - Conclusões do curso no Ensino Fundamental



Fonte: Coleta de dados nos acervos físicos da escola. Elaborado pela autora.

Neste gráfico, é possível avaliarmos como se dão as conclusões de curso no segmento do Ensino Fundamental por sexo (masculino e feminino) em uma década de CEEJA. Mesmo que seja por pequena diferença, fica claro que as pessoas do sexo feminino, que são as que se matriculam mais, também concluem mais que as pessoas do sexo masculino. Em números absolutos, temos que as pessoas do sexo feminino somam 786 concluintes de curso.

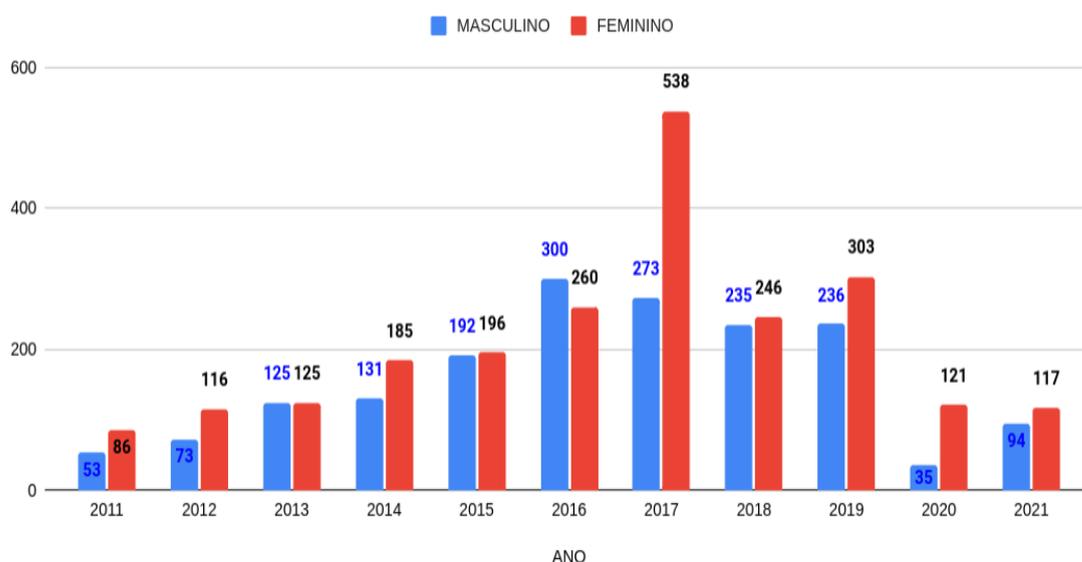
Entre os anos de 2016 até 2018, observa-se que se mantém estável a quantidade de conclusões de pessoas do sexo feminino e do sexo masculino, numa média anual de 5,93% de conclusões de alunos que cursaram o segmento neste modelo. Esse baixíssimo índice de conclusão pode ser entendido no contexto em que o país enfrentou seu pior período de recessão econômica, com desemprego que atingiu mais de 14 milhões de pessoas (13,8% da população economicamente ativa).

O cenário já vinha se desenhando antes do golpe e todas as medidas de contenção de investimentos públicos com educação e saúde (pacote de maldades de Michel Temer) vieram para colocar mais lenha na fogueira e manter a hierarquia social.

Considerando a totalidade de pessoas do sexo masculino que concluíram o Ensino Fundamental temos a quantidade de 680 pessoas, uma diferença de 106 pessoas em relação ao sexo feminino que, em porcentagem, representa 7,23%.

Com relação às conclusões no segmento do Ensino Médio temos:

Gráfico 9 - Conclusões do curso no Ensino Médio



Fonte: Coleta de dados nos acervos físicos da escola. Elaborado pela autora.

Impressiona-nos que, mesmo sendo do sexo masculino os que mais se matriculam no segmento educacional do Ensino Médio, são as pessoas do sexo feminino quem mais concluem esta etapa. Totalizando dez anos de análise de dados, temos que 2.293 pessoas do sexo feminino concluíram o Ensino Médio e que 1.747 pessoas do sexo masculino terminaram o Ensino Médio no CEEJA.

A queda brusca em 2020 das conclusões por pessoas do sexo masculino pode ser explicada pelo fato de a pandemia ter exigido mais dos homens que buscassem por emprego ou que não perdessem o emprego neste período, se fossem arrimos de família. As mulheres, todavia, mesmo se dedicando mais aos afazeres domésticos e dos cuidados de familiares, concluíram seus cursos neste período.

O ano de 2017 chama a atenção pela grande diferença de conclusão de curso entre pessoas do sexo feminino e do masculino, sendo em porcentagem, 50,7% a mais de mulheres que concluíram esta etapa nesse ano.

Na sua totalidade, considerando uma década de funcionamento do CEEJA na cidade de Marília, temos que 4.040 pessoas receberam certificado e histórico escolar de conclusão da 3ª série do Ensino Médio, sendo que 56,7% são do sexo feminino e 43,2% são do sexo masculino. Portanto, as pessoas do sexo feminino concluem mais as etapas de educação básica que compreendem o segmento tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Esses elementos apresentados nos permitem entender em Saffioti e Vargas (1994) que tal situação reflete o desequilíbrio histórico de desenvolvimento regional do país, envolvendo as determinações econômicas e psicossociais das pessoas.

Comprovando a exclusão histórica que as mulheres têm sofrido no quesito educação no Brasil, temos um componente marcante do perfil de estudantes brasileiros de 2º Grau¹¹, que permite compreender a participação feminina neste grau de ensino: é que um grande número delas trabalha fora enquanto estuda (SAFFIOTI; VARGAS, 1994). Os componentes patriarcais são criticados pelas autoras que apontam a cultura escolar como um dos fatores que excluem meninas e mulheres das escolas brasileiras, afastando-as dos estudos.

Paralelo a isso, as pressões sociais exigem que mulheres tenham de trabalhar nos afazeres domésticos enquanto os homens realizam atividades laborais extra domésticas (ibidem, p. 43).

E ainda sobre a influência patriarcal a que mulheres e meninas estudantes secundaristas e trabalhadoras são submetidas, as autoras explicam os dados coletados que caracterizam estudantes secundaristas trabalhadores nos anos 80 no país. Essa perspectiva visa desvendar o perfil das estudantes jovens e adultas e quais as dificuldades enfrentadas por elas para concluir seus estudos.

De acordo com a abordagem:

Por complemento, é possível que ocorra pressão para que evitem ingressar no curso noturno, pois, imaginária e concretamente, sua segurança física e sexual é mais ameaçada que a masculina. Desta forma, as secundaristas tendem a frequentar mais que os rapazes o turno diurno, que como foi visto, apresenta menores índices de perda (SAFFIOTI; VARGAS, 1994, p. 44).

¹¹ Em sua obra, a autora utiliza a denominação 2º Grau para se referir ao atual Ensino Médio (ROSEMBERG, 1989).

No período que abrange a pandemia (2020 - 2021), as atividades escolares foram regulamentadas em legislação e realizadas por meio digital (EAD). As conclusões de curso no segmento Ensino Médio das pessoas do sexo masculino foram de 35 no ano de 2020 e 94 em 2021. Já as conclusões de pessoas do sexo feminino foram de 121 e 117, respectivamente.

Em porcentagem, a quantidade de pessoas do sexo feminino somada à quantidade de pessoas do sexo masculino que concluíram a etapa Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021, a conclusão de curso de mulheres representa 64,8% em relação à quantidade de pessoas do sexo masculino.

Considerando o cenário de isolamento social e de atividades educacionais a distância, as mulheres puderam estar em casa, cuidando dos afazeres domésticos, dos demais familiares e trabalhando, porém, estudando de acordo com suas possibilidades.

Mesmo assim:

De um modo geral, os estudos têm mostrado que: uma alta relação entre o nível de escolaridade alcançado pelas mulheres e sua participação no mercado de trabalho; que o aumento de escolaridade das mulheres não tem sido suficiente para alterar significativamente a estrutura dos empregos; que o nível salarial das mulheres não corresponde à sua formação educacional (SAFFIOTI; VARGAS, 1994, pp. 52-53).

Ou seja, mais uma contradição imposta pelo capitalismo e pelo patriarcado, evidenciado pelos dados coletados em 1994 e por meio deste estudo de caso, quase 30 anos depois.

Concluimos, ao final desta seção, que os dados quantitativos tratados e analisados neste estudo de caso colaboram para as reflexões sociológicas até o momento. Caminhamos no sentido de compreender as realidades sociais dos indivíduos da EJA flexível utilizando instrumentos dialéticos, como pressuposto das ciências sociais.

A próxima seção é dedicada à apresentação das transcrições realizadas por meio de entrevistas com estudantes do modelo flexível em discussão, acompanhadas de suas respectivas problematizações e análises.

3.2 Aspectos qualitativos da pesquisa: relatos de vivência no CEEJA

Nesta etapa da pesquisa, a colaboração dos atores da escola foi fundamental para que este trabalho pudesse alcançar seus objetivos.

Considerando o diálogo como instrumento de essência humana, o método eleito para fundamentar a hipótese levantada sobre as contradições do modelo flexível da educação de jovens e adultos não poderia ser diferente. Trazer os aspectos qualitativos da pesquisa caracteriza o esforço de dar vida ao estudo de caso proposto neste trabalho e colaborou para a compreensão dos dados quantitativos coletados.

Para este estudo de caso, foram entrevistadas um total de 14 pessoas sendo sete do sexo masculino e sete do sexo feminino. Os estudantes foram abordados e convidados a relatar suas vivências na EJA de frequência flexível, e notou-se que a maioria estava confortável e feliz de poder participar de uma pesquisa.

Sobre o perfil dos entrevistados, temos que sete dos 14 entrevistados não são naturais da cidade de Marília. Encontrei estudantes do Haiti, dos estados de Sergipe, Bahia e Santa Catarina, bem como das cidades do entorno de Marília, Guarantã, Tupã e Júlio de Mesquita, o que evidencia a importância da EJA em termos de complexidade regional e cultural, e mostra que a falta de oportunidade e melhores condições de vida trouxeram essas pessoas de volta à escola.

Em geral, pude notar que entre os homens e as mulheres, a necessidade do emprego é a maior motivação para estarem no CEEJA. Para os que estão empregados, desejam melhorar de emprego, ganhar mais etc., já os (as) desempregados (as) almejam conquistar o emprego.

Contudo, cabe discutirmos essa condição humana utilizando o pensamento de Florestan Fernandes e sua visão sociológica acerca da dinâmica da sociedade brasileira. A exemplo deste ícone das Ciências Sociais, que sempre trouxe personagens reais em suas obras, buscamos com os atores da EJA a materialidade da realidade social à qual o modelo educacional em questão atende. A percepção da educação para esses sujeitos pode ser definida como

inclusão social por meio do emprego.

Como bem define Florestan:

Quer se trate das metrópoles, das cidades ou do campo, as classes sociais propriamente ditas abrangem círculos sociais que são, de uma forma ou de outra privilegiados e que poderiam ser descritos, relativamente, como *'integrados'* e *'desenvolvidos'*. Tais setores coexistem com a massa de despossuídos, condenados a níveis de vida inferiores ao de subsistência, ao desemprego sistemático, parcial ou ocasional, à pobreza ou à miséria, à marginalidade sócio-econômica, à exclusão cultural e política. (FERNANDES, 1968, p. 240).

Ampliando a visão sociológica na análise dos relatos colhidos nas entrevistas, temos que o maior impedimento encontrado pelas mulheres na conclusão dos seus estudos regulares foi a maternidade ou o matrimônio. Elas abriram mão de suas necessidades para cuidar dos afazeres domésticos e da educação de seus filhos.

A essas mulheres foi negado o direito à educação. E o mais surpreendente é que não estamos vivendo num século passado ou mesmo se tratando de pessoas idosas; são mulheres de meia idade, mas em sua maioria com menos de 40 anos em pleno 2023.

Ainda assim, pudemos constatar na pesquisa documental que as mulheres são as que mais concluem a etapa Ensino Médio, subvertendo por um instante a cruel lógica machista da sociedade.

Para este aspecto, nos apoiamos em Mézáros (2008, p. 73), que explica que estamos vivendo numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para se obter a satisfação humana ainda são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade (mulheres).

Com a coleta dos relatos dos entrevistados, buscamos elaborar um olhar sobre suas trajetórias educacionais e como este modelo de ensino contribui para a realização pessoal, profissional e cultural.

Para tanto, elaboramos um roteiro para mediar o diálogo com estudantes do CEEJA, que, de acordo com André e Lüdke (2018, p. 48):

[...] segue naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, que cuidará para que haja uma sequência entre os assunto, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu desencadeamento, respeitando as exigências psicológicas do processo, evitando situações como saltos bruscos entre as questões, permitindo que os questionamentos aprofundem no assunto gradativamente e impedindo assim, que questões complexas e de maior envolvimento pessoal venham a ser colocadas abruptamente, bloqueando as respostas às questões seguintes.

A entrevista semiestruturada permite que não haja a imposição de uma ordem rígida de questões, e o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem de desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, pp. 39-41).

Realizei as entrevistas no ambiente escolar da instituição pesquisada entre os meses de fevereiro a junho de 2023, no contraturno do meu trabalho e, portanto, o período da noite foi o momento no qual a maioria das abordagens dos estudantes foram feitas.

Sobre as abordagens, após o início das visitas na escola, percebeu-se sempre um clima de estudos, como numa biblioteca. Essa atmosfera permitiu que no pátio, fossem abordados os alunos e alunas que, após tomarem o lanche, estando no pátio descansando ou estudando, se dispuseram a participar das entrevistas.

Para Manzini (1991, p. 154), uma entrevista semiestruturada está focada em um assunto utilizando-se de um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista e, portanto, para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Nesse sentido, o roteiro utilizado para as entrevistas semiestruturadas baseiam-se numa vertente histórico-estrutural e dialética, o que contribui para o método usado neste trabalho.

Os resultados foram analisados e discutidos na perspectiva das Ciências Sociais, embasados na fundamentação teórica disseminada por Saffioti (1969; 1994), Marx (2004), Mészáros (2008), Mendonça (2011) e Florestan Fernandes (1978; 1980; 2006; 2012; 2019), visto que colaboram incondicionalmente para a compreensão das diferentes realidades expostas nesta fase do trabalho. Como trabalhamos na perspectiva qualitativa e quantitativa nesta pesquisa, os

resultados obtidos não obedecem a um princípio probabilístico de amostragem. Foram realizadas 14 entrevistas com diferentes estudantes e, novamente, utilizamos o indicador sexo feminino e masculino para servir de baliza para a análise e discussão.

De acordo com o TCLE apresentado aos entrevistados, organizamos os relatos substituindo os nomes por letras do alfabeto para garantir os benefícios elencados no termo. Portanto, separamos os relatos de pessoas do sexo masculino começando pela letra “A” até “G” e os relatos de pessoas do sexo feminino iniciando-se pela letra “H” até “N”.

Já os relatos foram fielmente transcritos para que os riscos elencados no TCLE não sejam apontados nessa pesquisa. Buscamos uma análise que contemplasse a heterogeneidade dos relatos dos entrevistados, considerando, de acordo com Manzini (2004), uma linha histórico-cultural (dialética). O objetivo desse tipo de método de análise seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social.

Organizamos um quadro integrador de resultados dos relatos de maneira que seja possível apreciar cada resposta por sexo (masculino e feminino) mesmo que as questões feitas para cada participante tenham sido as mesmas.

Elaboramos treze questões e foi possível utilizar todas elas com os entrevistados; portanto, os relatos podem ser conferidos a seguir:

Quadro 13 - Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 1 e 2

QUESTÃO 1	Estudante “A - G” MASCULINO	Estudante “H - N” FEMININO
<p>Fale sobre sua trajetória pessoal e escolar.</p>	<p>A - <i>Eu fui pai quando fiz 18 anos e ainda não tinha terminado o Ensino Médio. Atualmente decidi terminar a 3ª série do Ensino Médio para que a minha filha não tenha vergonha de mim.</i></p> <p>B - <i>Eu vim da Bahia com 16 anos, hoje tenho 30 anos, sou trabalhador, mas na firma pediram pra eu terminar então agora faço o 6º ano do</i></p>	<p>H - <i>Tenho 19 anos, comecei aqui no CEEJA em 2022 no presencial e tô cursando a 2ª e a 3ª série no momento.</i></p> <p>I - <i>Eu tenho 35 anos, no momento curso a 3ª série do Ensino Médio e só faltam 5 disciplinas para eu terminar tudo. Tô cursando Química agora.</i></p> <p>J - <i>Aqui no CEEJA entrei em 2018.</i></p>

	<p><i>Fundamental, aprendendo a ler e escrever.</i></p> <p>C - Tenho 23 anos e parei de estudar de vez com 17 anos. Já ia terminar, mas acabei desistindo da escola. Tô fazendo aqui no CEEJA só a 3ª série do Ensino Médio. Eu consigo vir três vezes na semana. Minha primeira matrícula foi em 2018.</p> <p>D - Sou natural do Sergipe, tenho 21 anos e casei com uma moça daqui. Conheci ela pela internet e agora moramos em Marília. Aqui no CEEJA voltei a estudar esse ano, falta só a 3ª série, tô fazendo as matérias de Química, Física, Matemática e Geografia. Depois vou ter que fazer os itinerários.</p> <p>E - Eu me matriculei no CEEJA esse ano, curso o 9º ano do Ensino Fundamental, tô fazendo a disciplina de História.</p> <p>F - Eu me matriculei no CEEJA esse ano, curso o 9º ano do Ensino Fundamental, tô fazendo a disciplina de História.</p> <p>G - Sou natural do Haiti e estou em Marília desde 2018. Estou trabalhando com construção civil e esse ano estou cursando a 3ª série do Ensino Médio. Faltam três matérias para terminar tudo: Projeto de Vida, Biologia e Geografia.</p>	<p><i>Parei na 2ª série do Ensino Médio quando eu tinha 19 anos, eu passei num concurso do IBGE e me mudei para Rondônia. Hoje eu tenho 24 anos, já não trabalho mais e como vimos cuidar de um parente aqui eu vim estudar pra ver se termino logo. No momento curso as matérias Química, Física e Inglês.</i></p> <p>K - Eu comecei aqui no ano passado, em 2022. Sou de Guarantã tô fazendo a 2ª série do Ensino Médio, fazendo as disciplinas de Biologia, Geografia, Filosofia e Química.</p> <p>L - Eu comecei esse ano, faço o Ensino Fundamental e estou cursando o 8º ano. Hoje vou fazer uma prova de Ciências, mas também faço Artes e Língua Portuguesa. Frequento de 2ª a 6ª feira e fico de tarde até a noite.</p> <p>M - Eu comecei aqui ano passado, em 2022 no 8º ano, hoje curso o Ensino Médio. Tô fazendo três disciplinas: Sociologia, Biologia e Inglês.</p> <p>N - Estou cursando a 2ª série do Ensino Médio, disciplina de Matemática. Tenho 22 anos, sou natural de Santa Catarina, estou aqui em Marília faz dois anos, mas só esse ano que procurei escola, depois que consegui um emprego e vaga para o meu filho na creche.</p>
QUESTÃO 2	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
Por que veio estudar no CEEJA?	<p>A - Não tenho como frequentar todos os dias então a flexibilidade que o CEEJA oferece pra mim é melhor.</p> <p>B - Foi meu trabalho, a minha</p>	<p>H - Minha mãe estudou aqui e indicou a escola CEEJA.</p> <p>I - Ai, meu trabalho atropelou meus estudos na adolescência né, então agora posso estudar com</p>

	<p><i>patroa falou que eu preciso saber ler as coisas e escrever.</i></p> <p>C - <i>Meu trabalho tá cobrando, falta pouco pra terminar meus estudos.</i></p> <p>D - <i>Como me mudei pra cá preciso de um emprego. Minha esposa falou que tinha o CEEJA que era apostilado e tinha horário flexível ela me indicou aqui, uma amiga do trabalho dela falou.</i></p> <p>E - <i>Preciso terminar meus estudos.</i></p> <p>F - <i>Pra depois conseguir fazer faculdade de Engenharia Civil.</i></p> <p>G - <i>Porque fui expulso de 4 escolas. Era muito rebelde e usuário de drogas.</i></p>	<p><i>mais calma.</i></p> <p>J - <i>Pela facilidade de poder terminar mais rápido. Freqüento nos períodos da tarde e da noite.</i></p> <p>K - <i>Porque não consigo estudar sozinha em casa, aqui na escola a gente tem o apoio dos professores.</i></p> <p>L - <i>Estou desempregada, preciso terminar meus estudos para garantir um futuro melhor para minha família.</i></p> <p>M - <i>Eu fui atrás de um curso de enfermagem aí me pediram meu histórico escolar. Aí não deu certo porque eu preciso terminar o Ensino Médio primeiro. Aqui no CEEJA posso ir mais rápido e terminar logo.</i></p> <p>N - <i>Para poder terminar os estudos e conseguir melhorar de emprego.</i></p>
--	--	---

Elaborado pela autora.

Sobre as duas primeiras questões, já encontramos uma contradição recorrente no perfil de alunos da EJA: a exclusão educacional pressionada pela necessidade do trabalho ou a maternidade na adolescência.

Em relação ao trabalho, temos a perspectiva marxiana de estranhamento e alienação que movimenta o indivíduo na sociedade capitalista. Para Marx (2004), o modo capitalista de produção transforma o trabalhador em uma mercadoria miserável, e essa miséria é inversamente proporcional à grandeza da sua produção.

O fator emprego é unânime entre as respostas dos entrevistados. Mas o que torna mais contraditório ainda é o fato de estarem buscando a conclusão/certificação de uma etapa educacional justamente pela urgência do emprego sendo o mesmo fator que os impediu de estudar na infância e adolescência. Em Marx:

A efetivação do trabalho tanto aparece como a desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio de seu produto, o capital (MARX, 2004, pp. 80-81).

Essa problematização acerca dessa condição humana constitui um dos pilares sociais a ser superado no Brasil. Vimos que a educação brasileira foi alicerçada com os preceitos jesuítas e as diretrizes educacionais foram construídas pelo pensamento aristocrático, cuja operacionalização se tornou a principal ferramenta da reprodução das desigualdades sociais.

A percepção dos agentes sociais inseridos nesse contexto é camuflada pela necessidade de buscar na educação a sua ascensão social com o compromisso de cumprir a trajetória imposta pelo capital, que os atrasou antes e continua atrasando suas conquistas.

Quando consideramos o relato da estudante "H", concluímos que já é a segunda geração de mulheres na mesma família que reproduzem a desigualdade educacional, fruto da falta de oportunidades para que a jovem pudesse ter concluído os estudos ainda na adolescência.

De acordo com Saffioti (1976, p. 57):

A ideia de que a missão da mulher é o casamento e a procriação conduziu não propriamente a uma qualificação da força de trabalho feminina, mas a uma especialização que destina às mulheres das camadas intermediárias da sociedade às ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas de promoção. As famílias proletárias, por sua vez, e nas medidas de suas possibilidades, adotam, num simulacro de prestígio, a ideologia da classe dominante: a mulher deve ser exclusivamente dona-de-casa, guardiã do lar.

É uma análise que se perpetua na atualidade. Neste estudo de caso, temos como resultado estatístico que a maioria de estudantes que concluem na EJA tanto no segmento do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, são as pessoas do sexo feminino. Ao refletirmos acerca de seus relatos, compreendemos suas realidades e como continuam reproduzindo mecanismos do patriarcado.

Na análise de Saffioti e Vargas (1994, p. 64), a questão da mulher no mercado de trabalho é um dos fatores que evidenciam as desigualdades entre os sexos no Brasil. O trabalho feminino costuma ser caracterizado pela descontinuidade e pela intermitência, saídas e entradas de empregos, através das quais a mulher acaba se sacrificando por querer manter um equilíbrio entre as atividades de produção e as funções reprodutivas que lhes são socialmente impostas. Portanto:

Na verdade, se o trabalho for definido como toda atividade necessária para o bem-estar dos indivíduos, das famílias e de toda a sociedade, o trabalho feminino estará em toda parte: no preparo da comida, na limpeza das casas e das roupas, na organização e na gerência do lar, na formação das futuras gerações e em inúmeros outros afazeres que só passaram a ser visíveis com o amadurecimento, a partir dos anos 70 e de pesquisas que se dispuseram a descobrir o trabalho feminino (SAFFIOTI; VARGAS, 1994, p. 64).

A perspectiva das entrevistadas é a de que mulheres mais instruídas podem desenvolver atividades mais gratificantes e melhor remuneradas, que compensariam os gastos com a infraestrutura doméstica necessária para suprir a sua saída do lar ou, ainda, que se tornaram exemplo a ser seguido pelas filhas.

O próximo quadro apresenta a sequência de questões que tem como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e alunas do modelo flexível e levantar conhecimento acerca de outras opções de modalidade de EJA. Também buscou-se avaliar a relação professor-aluno na visão dos estudantes, já que o modelo se desenvolve por meio de atendimento individualizado, previsto em legislação.

Quadro 13 (A) - Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 3 até 6

QUESTÃO 3	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
O que mais gosta nessa escola?	<p><i>A - Eu comecei esse ano e até agora estou gostando dos espaços da escola e de como estou sendo tratado.</i></p> <p><i>B - Gosto de tudo, do ambiente, silêncio e respeito.</i></p> <p><i>C - Os professores e professoras</i></p>	<p><i>H - Poder terminar meus estudos mais rápido. Eu consigo frequentar quase todos os dias.</i></p> <p><i>I - Do horário flexível né, eu só posso vir depois das 17 horas então pra mim isso é bom.</i></p> <p><i>J - Gosto da flexibilidade da</i></p>

	<p><i>são um amor, o horário é flexível. Eu por exemplo, trabalho das 8h às 18h, aí venho direto tentar fazer uma prova.</i></p> <p>D - Gosto do ambiente, cada um na sua, faço as provas na sala de aula e o horário né, fecha às 21h.</p> <p>E - Da atenção dos professores com os alunos.</p> <p>F - Gosto de tudo e de todos.</p> <p>G - Gosto do Acolhimento dos professores.</p>	<p><i>presença.</i></p> <p>K - Do corpo docente, eles têm muita paciência com a gente.</p> <p>L - Gosto de tudo, principalmente do Acolhimento que temos.</p> <p>M - Gosto de tudo, dos colegas, do lanche, da rotina da escola, etc.</p> <p>N - Gosto do Acolhimento dos professores, da liberdade para poder estudar em casa ou poder ficar fora da sala de aula para estudar, gosto da paciência dos professores com a gente.</p>
QUESTÃO 4	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
Qual a maior dificuldade na escola?	<p>A - Sou de Tupã e se tivesse uma ajuda de custo no transporte seria bom.</p> <p>B - As tarefas mesmo, de ler e de escrever. Preciso recuperar o tempo perdido né, mas as professoras são muito legais comigo.</p> <p>C - As disciplinas de exatas. Já eliminei, mas foi difícil.</p> <p>D - Não tenho nenhuma dificuldade.</p> <p>E - Ainda não encontrei.</p> <p>F - As matérias de Química e de Física, mas já terminei.</p> <p>G - Tenho dificuldades de aprendizagem e de transporte. Estou desempregado e sem dinheiro para o passe, venho a pé</p>	<p>H - Ah, eu acho que se o ônibus fosse gratuito tinha mais aluno. Eu pago ½ passagem, mas se não pagasse vinha mais e acaba mais rápido.</p> <p>I - A organização que o CEEJA faz, tipo, limitar meu ritmo de estudos, sendo que tem número fixo de avaliações pra fazer sabe, eu poderia ter terminado antes.</p> <p>J - A disciplina de Língua Portuguesa e as de Humanas.</p> <p>K - Eu venho de Guarantã todo dia, a prefeitura cedeu um ônibus, venho com as meninas que estudam na UNIMAR. Viajo 40 minutos na ida e na volta isso cansa as vezes. Só venho a noite e tenho salão de beleza na minha cidade tem dias que o cansaço é a minha maior dificuldade.</p>

	<p>para a escola.</p>	<p>L - Estou desempregada então isso me incomoda, por isso eu tenho ficado mais tempo aqui pra ver se termino logo.</p> <p>M - Eu moro em Nóbrega, tem dia que tenho que ir embora mais cedo porque senão perco o último ônibus que sai do terminal isso me segura um pouco de terminar logo.</p> <p>N - Não tive ainda.</p>
QUESTÃO 5	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
Qual modelo de escola você prefere: da escola regular ou do CEEJA? Por quê?	<p>A - Prefiro o CEEJA. Não consigo estar aqui todos os dias como na EJA regular. Estou pensando em fazer o exame ENCCEJA se eu passar, tudo bem senão, continuo aqui até terminar tudo.</p> <p>B - Eu não conheço esse EJA regular.</p> <p>C - O CEEJA. Tem mais opção de horário né.</p> <p>D - Prefiro o CEEJA por conta dos horários e pela falta de obrigatoriedade de frequência diária na semana.</p> <p>E - Prefiro o CEEJA pela questão do horário, eu trabalho na roça de dia lá em Júlio Mesquita e a noite trago meus filhos pra fazer um curso. Enquanto eles estão no curso eu venho pra cá. Depois a gente volta embora.</p> <p>F - Como eu trabalho, prefiro o CEEJA flexível.</p> <p>G - Se pudesse frequentar todos os dias preferia fazer o EJA regular. Porque o aprendizado seria melhor acompanhado pelos professores e mais significativo</p>	<p>H - Prefiro o CEEJA porque quando não tem aquela matéria eu posso estudar em casa. Posso vir quando dá e às vezes participo das oficinas que tem.</p> <p>I - Prefiro o CEEJA porque é flexível, tem dias que tô muito cansada e não venho e aí não conta falta.</p> <p>J - Prefiro o CEEJA. As salas não estão lotadas, é melhor pra quem trabalha e tem muito respeito entre os colegas.</p> <p>K - Prefiro o CEEJA porque posso eliminar disciplinas, tem material apostilado para estudar.</p> <p>L - Então eu fui atrás desse EJA regular, mas a moça da secretaria disse que ainda não tinha conseguido formar sala. Por isso estou aqui. Prefiro o EJA regular porque prefiro ter aula com os professores e gosto da socialização da sala de aula.</p> <p>M - Prefiro o EJA regular porque as aulas são dadas pelos professores e ninguém estuda sozinho.</p>

	<i>pra mim.</i>	N - Prefiro o CEEJA. Pela fama de poder terminar os estudos rapidinho, tem flexibilidade de horário e é bem fácil.
QUESTÃO 6	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
Como são as suas relações com os professores?	<p>A - Muito boa, todos foram muito educados comigo já estou cursando três matérias.</p> <p>B - Muito bom, gosto de todas elas.</p> <p>C - Tenho boa relação, mas geralmente só faço provas.</p> <p>D - É ótima. Explicam tudo de forma clara e objetiva.</p> <p>E - Só elogios. Estão muito empenhados nas explicações.</p> <p>F - Sou amigo de todos eles.</p> <p>G - Muito boa, com respeito e atenção.</p>	<p>H - Ah eu gosto de todos os professores e do apoio na explicação, se bem que só quando tenho muita dúvida que procuro eles, na Física e na Matemática.</p> <p>I - Prefiro estudar sozinha, mas gosto de conversar com alguns professores.</p> <p>J - Bacana, são muito respeitosos.</p> <p>K - Mantenho uma boa relação, me sinto segura dentro da sala de aula com os professores.</p> <p>L - Tenho ótima relação com eles e me ajudam muito nas provas.</p> <p>M - É boa.</p> <p>N - São um amor, todos os professores são muito atenciosos com a gente.</p>

Elaborado pela autora.

Percebemos que, de um modo geral, a dificuldade dos estudantes é com transporte e, neste sentido, entendemos que a frequência flexível é um dos atrativos que o modelo oferece.

Embora em poucos relatos, a dificuldade pedagógica em aprender determinadas disciplinas como Física, Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, se apresenta como um ponto essencial da escola, caracterizando um dos aspectos de significado real do processo de aprendizagem.

Com relação ao que mais gostam na escola, os estudantes citaram que o respeito, o acolhimento dos professores, que os espaços escolares são

adequados, e a flexibilidade de horários na qual o modelo opera é também consenso entre os entrevistados.

Porém, em relação ao conhecimento acerca de outro modelo de EJA que funciona na cidade, o chamado EJA regular, com oferta de ensino no período noturno em classes seriadas e de alfabetização para jovens e adultos em que a frequência não é flexível, cinco pessoas do sexo feminino alegam preferir o CEEJA por ser flexível e a mesma quantidade de pessoas do sexo masculino também disseram que preferem o CEEJA. Não houve relatos de crítica negativa aos docentes da escola.

Quando analisamos o motivo da preferência, entre as pessoas do sexo feminino, a questão organizacional (horários e material apostilado) é fator favorável para a escolha do modelo. Entre os homens, o trabalho é a resposta predominante, já que a flexibilidade de frequência pode ser desfrutada, contemplando o contraturno do aluno trabalhador.

É contraditório como os sujeitos da EJA se conformam com a exclusão e com a opressão social que vivenciam historicamente. Um poder como o do capital tem determinado fatalmente a trajetória de vida de muitos, quando impõe suas regras e os impede de enxergar a realidade social a qual pertencem.

Em Marx (2004, p. 89), embora sendo o ponto de partida do processo de humanização, o trabalho, na sociedade burguesa, é aviltado e torna-se uma mera atividade de subsistência, de satisfação de carências imediatistas. E principalmente, o trabalho é um elemento de subordinação ao capital, impedindo o ser humano de ousar desenvolver-se como parte integrante da natureza.

Quando almeja formar-se intelectualmente por meio de formação educacional, o ser humano não discute os meios dos quais sua sobrevivência depende, mas comemora o fato de ter a “opção” de desfrutar de conhecimento, ainda que aligeirado, num tempo que caiba em sua rotina estafante.

Sobre o material apostilado que, segundo os entrevistados, é um diferencial do modelo, o fato de ser “auto explicativo” configura a responsabilização de cada estudante em realizar exercícios, atividades de leitura e de compreensão sem a troca de saberes que pressupõe a EJA.

Para discutirmos essas evidências coletadas por meio das entrevistas,

esses relatos, em particular, desenham um cenário que Florestan Fernandes assumiu como histórico, construído num movimento paralelo entre o capitalismo dependente e a formação de uma ordem social que ele descreveu em sua obra:

[...] numa interpretação sociológica segura, é legítimo concluir-se que a falta de elasticidade da ordem social escravocrata e senhorial, diante da emergência e da expansão do capitalismo como uma realidade histórica interna, gerou uma acomodação temporária de formas econômicas opostas e exclusivas (...) que resultou numa economia “nacional” híbrida, que promovia a coexistência e a interinfluência de formas econômicas “arcaicas” e “modernas”, graças à qual o sistema econômico adaptou-se às estruturas e às funções de uma economia capitalista diferenciada, mas periférica e dependente (pois só o capitalismo dependente permite e requer tal combinação do “moderno” com o “arcaico”, uma *descolonização mínima*, com uma *modernização máxima*). (FERNANDES, 2006, p. 209, grifos do autor).

Estamos analisando o conformismo demonstrado através dos relatos de estudantes entrevistados, com o mínimo oferecido pelo modelo educacional de frequência flexível. Parece que não há a percepção de que sua exclusão educacional é histórica e que o viés “reparador”, pelo qual o modelo objeto de estudo deste trabalho se apresenta, seria a saída para a ascensão social dos sujeitos da EJA.

Esse conformismo, um dos maiores entraves impostos pelo capital, impede que as pessoas reflitam sobre sua condição de exclusão, e a subserviência ao capital as transforma na principal parte da engrenagem capitalista.

O próximo quadro traz mais questões abordadas nas entrevistas, e o trabalho, neste ponto do roteiro de entrevista semiestruturada, buscou obter a percepção dos estudantes de EJA acerca da socialização que pressupõe a fase escolar que estão vivenciando.

Quadro 13 (B) - Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 7 até 10

QUESTÃO 7	Estudante “A - G” MASCULINO	Estudante “H - N” FEMININO
Como são as suas relações com os alunos?	<p><i>A - Não tive tempo de conhecer muita gente.</i></p> <p><i>B - Eu não converso muito com as</i></p>	<p><i>H - Eu só venho pra fazer as provas, prefiro ficar na minha.</i></p> <p><i>I - Não falo muito com ninguém.</i></p>

	<p><i>outras pessoas sabe, sou educado entro na sala falo boa noite. Eu sinto falta de convivência, mas no serviço eu converso.</i></p> <p>C - <i>Eu procuro fazer amizade, tenho educação e sou muito comunicativo na escola.</i></p> <p>D - <i>Prefiro ficar mais recolhido estudando. Por isso faço as atividades em casa e venho só fazer as provas.</i></p> <p>E - <i>Tenho pouco contato, entro na sala, faço as provas e saio da sala.</i></p> <p>F - <i>Fui bem acolhido pelos colegas.</i></p> <p>G - <i>Sou introspectivo, mas sou solícito. Dependendo da matéria fico mais na sala de aula, mas prefiro ficar estudando no pátio mesmo.</i></p>	<p><i>Cada um vem e faz suas coisas e vai embora, eu até prefiro assim.</i></p> <p>J - <i>Não tenho não.</i></p> <p>K - <i>Não tenho amizades não, cada um faz sua série e sinto falta dessa interação.</i></p> <p>L - <i>Eu respeito a individualidade das pessoas, mas me sinto isolada distante das pessoas.</i></p> <p>M - <i>É bem tranquilo, converso com quem conversa comigo e volto embora com uma colega que também mora lá em Nóbrega. Uma cuida da outra.</i></p> <p>N - <i>Não fiz amizade com ninguém ainda, sinto falta disso às vezes.</i></p>
<p>QUESTÃO 8</p>	<p>Estudante “A - G” MASCULINO</p>	<p>Estudante “H - N” FEMININO</p>
<p>Você está tendo uma boa formação no CEEJA? Por quê?</p>	<p>A - <i>Olha, achei o material didático bem fácil, quando tenho dificuldades minha filha me ajuda com sites na internet, vou fazer a minha primeira prova essa semana ainda, vamos ver (risos).</i></p> <p>B - <i>Sim, aqui tenho atenção só pra mim, faço as tarefas que formam as palavras.</i></p> <p>C - <i>Sim, nas provas eu me esforço pra tirar boas notas, então eu só</i></p>	<p>H - <i>Eu me esforço bastante pra não ficar com nota 5 no meu histórico, isso depende do aluno.</i></p> <p>I - <i>Sim, estou. No material tem a hora da checagem aí se eu tô com dúvida eu olho lá e se mesmo assim não conseguir fazer a atividade eu deixo em branco e falo para a professora aí ela me explica como faz.</i></p> <p>J - <i>Sim, me sinto contemplada já que aqui depende do interesse do</i></p>

	<p><i>faço a prova quando tenho certeza que vou ir bem.</i></p> <p>D - <i>Sim, o material é auto explicativo, faço as leituras das atividades na apostila e pra terminar o Fundamental acho que é o suficiente.</i></p> <p>E - <i>Acho que não, tenho consciência que terei que estudar muito quando for fazer Engenharia, sei que o CEEJA é só pra terminar mesmo.</i></p> <p>F - <i>Não acho que é igual quem estuda todos os dias. É bem complicado isso, vejo outros alunos e alunas “compactarem” o conhecimento de uma série toda em alguns meses, fico pensando se isso agrega conhecimento ou só fazem os estudos pra passar nas provas, sabe.</i></p> <p>G - <i>Sim, na verdade eu acho que depende de cada um né? Eu procuro estudar bastante e só se tem muita dúvida eu pergunto para as professoras, mas no geral eu acho que tô indo bem.</i></p>	<p><i>aluno.</i></p> <p>K - <i>Sim, os professores são muito preparados para dar orientação e as apostilas são fáceis de fazer.</i></p> <p>L - <i>Sim, apesar de não ter aula o material ajuda bastante.</i></p> <p>M - <i>Creio que sim, o material tem as suas dificuldades, tem exercício que não consigo fazer aí eu peço explicação porque não consigo estudar sozinha.</i></p> <p>N - <i>Acho que sim.</i></p>
QUESTÃO 9	Estudante “A - G” MASCULINO	Estudante “H - N” FEMININO
O que você mudaria no CEEJA?	<p>A - <i>Não mudaria nada.</i></p> <p>B - <i>O reconhecimento dessa escola, tinha que ter mais aluno.</i></p> <p>C - <i>Nada não.</i></p> <p>D - <i>Se pudesse aumentar opções de horário né, a noite fica 45</i></p>	<p>H - <i>Não, não mudaria nada no CEEJA.</i></p> <p>I - <i>Ah eu queria poder contribuir na elaboração do meu roteiro de estudos, ter mais autonomia nisso, porque todo mundo faz a mesma coisa, com número máximo de provas por dia. Podia</i></p>

	<p><i>minutos parado pra tomar lanche, nesse tempo eu podia estar fazendo uma prova. A quantidade de professores poderia ser maior, tem dia que não tem sala aberta, aquela matéria tem um dia específico.</i></p> <p><i>E - Até o momento, nada.</i></p> <p><i>F - Não mudaria nada não.</i></p> <p><i>G - Gostaria que fosse oferecido um sistema de ensino mais abrangente e objetivo.</i></p>	<p><i>ter como avançar mais, dependendo de cada aluno.</i></p> <p><i>J - Não mudaria nada.</i></p> <p><i>K - Não mudaria nada. Ah, podia ter um desses na minha cidade (risos).</i></p> <p><i>L - Gostaria que tivessem aulas com turmas regulares.</i></p> <p><i>M - Ah, os professores poderem tomar lanche como era antes né, coitados ficam quase o dia todo aqui e não podem comer. A hora da explicação tem professora que dá aula no Ensino Fundamental e no Médio, aí a gente percebe que ela fica sobrecarregada porque só tem ela sozinha, tem poucos professores e tem dia que não tem aquela matéria, isso segura um pouco a gente de terminar logo.</i></p> <p><i>N - Não mudaria nada não.</i></p>
QUESTÃO 10	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
Você indicaria o CEEJA para um amigo (a) ou parente?	<p><i>A - Com certeza.</i></p> <p><i>B - Sim, indico pra quem precisa terminar os estudos.</i></p> <p><i>C - Sim, indico sim.</i></p> <p><i>D - Sim, indico para os meus amigos ao invés de só fazer o exame lá, o ENCCEJA.</i></p> <p><i>E - Indico pra todo mundo.</i></p> <p><i>F - Sim.</i></p>	<p><i>H - Sim, eu indico sim. Sou a caçula da família e minha irmã mais velha já trabalha como enfermeira, então quero terminar o curso.</i></p> <p><i>I - Sim, com certeza.</i></p> <p><i>J - Sim, na minha família tenho ex-alunos do CEEJA.</i></p> <p><i>K - Indico até para as minhas clientes.</i></p>

	<p>G - <i>Indico se for pra terminar logo, mas não indicaria se a pessoa estiver buscando aprofundar nos estudos.</i></p>	<p>L - <i>Sim.</i></p> <p>M - <i>Sim.</i></p> <p>N - <i>Sim, indico sim.</i></p>
--	--	---

Elaborado pela autora.

Como é possível analisar, temos mais um bloco de relatos dos sujeitos da EJA que esclarecem a hipótese que fundamenta a pesquisa. Quando indagados sobre como são as relações entre seus professores e os demais estudantes, fica claro que não há uma relação comumente encontrada em escolas. Contribuindo para a discussão desses resultados qualitativos, Mendonça (2011) nos apoia ao definir qual é a função social da escola na perspectiva sociológica de estranhamento de seus agentes sociais.

É preocupante que os estudantes não desenvolvam atividades de socialização dentro de um espaço escolar. Os relatos evidenciam que a escola tem se distanciado de sua função histórica (MENDONÇA, 2011).

Pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico e, ao mesmo tempo, pedagógico. Sociológico porque as mudanças estruturais da sociedade capitalista das últimas décadas desencadearam uma crise global que afetou as instituições, levando-as a rupturas, conflitos e reorganização no âmbito de suas relações sociais. Esse processo, muitas vezes, se apresenta de modo “natural”, aparentemente irreversível na sociedade, requerendo uma ação mais efetiva para uma problematização. Nesse sentido, a Sociologia se apresenta como uma ferramenta valiosa. Pedagógico porque também o processo de socialização do conhecimento escolar se reveste dos elementos históricos globais das relações sociais, trazendo para esse espaço a concretização de conflitos, crises e disputas concomitantes no cenário social maior, mas guardando sua especificidade (MENDONÇA, 2011, pp. 342-343).

Dos relatos que colhemos neste estudo de caso, percebemos que o modelo de flexibilidade da frequência se estende à rotina de uma escola, que pressupõe a interação entre os estudantes.

Conclui-se que a urgência do capital se sobrepõe à necessidade educacional. Do ponto de vista social, o modelo flexível cerceia as interações entre os atores da escola, coloca em xeque o desempenho das aprendizagens e desrespeita subjetividades socialmente construídas. O elo intelectual entre professor-aluno é frágil já que os estudantes utilizam um material “*auto*

explicativo” e com a resposta dos exercícios e atividades. A premência da escolarização prevalece em detrimento do real sentido que essa experiência oferece.

Como resposta à questão 7 sobre a indicação do modelo flexível para outras pessoas, a maioria dos entrevistados declara que sim, com certeza. Refletindo sobre esse indicador qualitativo, podemos concluir que enquanto escola, o CEEJA se descaracteriza por configurar um sistema de aceleração que responsabiliza o interesse social de aprendizado que tão bem define o aluno de EJA.

Travestida de Aprendizagem ao Longo da Vida, a EJA se consolida como instituição que reproduz a desigualdade social, tão característica da vivência de seu público.

E mais, de acordo com Mendonça (2011, p. 345), essa reprodução histórica e cultural de desigualdade social perpetuada nas escolas dizem respeito às contradições próprias do capitalismo, já previstas como restrições impostas a essas massas – classe trabalhadora – que se constituem em condições de exploração muito definidas na nova ordem social.

Sobre a questão que relaciona a formação educacional percebida pelos entrevistados, o modelo de frequência flexível não só descaracteriza o papel do professor como também expressa um novo modelo de educação de jovens e adultos enquanto representantes da classe trabalhadora.

A flexibilidade se estende aos demais aspectos educacionais e culturais da escola. Num recorte do relato da estudante “L” sobre a sua percepção de socialização com os demais estudantes da escola, fica evidente que o isolamento social é rotina nesse espaço escolar: *Eu respeito a individualidade das pessoas, mas me sinto isolada, distante das pessoas.*

A percepção de formação humana que pressupõe a EJA é inexistente neste modelo, já que os relatos de entrevistados nos trouxeram como resultado a responsabilização do aluno no cumprimento da demanda de aprendizagem. Uns disseram que o material ajudava a realizar as atividades, outros apontaram para a responsabilidade em chegar à escola preparados para realizar as avaliações e uns disseram se preocupar com a demanda dos docentes que, organizados por

área do conhecimento, ficam sobrecarregados pela rotina de trabalho, e que preferem “não incomodar” com dúvidas sobre os exercícios da apostila.

Mais um elemento a se somar na verdadeira crise de sentidos e de significados da escola:

A escola moderna origina-se com as contradições do próprio capitalismo e terá de enfrentar, em sua trajetória histórica, o conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intensa exploração da classe trabalhadora, que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola. Tal fato enraizou-se na sociedade capitalista e está na base do problema educacional atual, na medida em que a base material para a efetivação do processo educacional destinado à maioria da população encontra-se restrita e empobrecida (MENDONÇA, 2011, p. 346).

A respeito de sugestões de mudanças no modelo educacional flexível, oito estudantes entrevistados disseram que não mudaria nada, e o restante fez apontamentos interessantes. O entrevistado “**B**” apontou que a escola deveria ter mais alunos e que o reconhecimento da unidade escolar deveria ser maior.

Esse esvaziamento tanto de alunos quanto de professores afetou significativamente a rotina do CEEJA. A própria legislação que desmembrou o módulo docente em 2021 e que permanece vigente nos dias atuais mostra sua face e é percebida pelos alunos.

A estudante “**I**” propõe a participação na elaboração de seu próprio roteiro de estudos, defendendo a autonomia de poder avançar nas atividades de avaliação para concluir mais rapidamente o curso. É uma contradição expressa na legislação que determina a quantidade de atividades que os CEEJA devem organizar e desenvolver com os estudantes.

Sobre essa organização a Resolução SEDUC nº 119 de 11/11/2021 determina que:

Artigo 7º – Os resultados das avaliações para comprovação do desempenho escolar deverão ser registrados na plataforma Secretaria Escolar Digital – SED.

§1º – Os CEEJAs terão a faculdade de oferecer no máximo 4 (quatro) atividades avaliativas para cada componente curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo que:

1. Para conclusão de cada componente curricular serão consideradas como atividades avaliativas:

- a) provas;
- b) trabalhos individuais;
- c) trabalhos em grupo; e

d) seminários ou estudos dirigidos (RESOLUÇÃO SEDUC 119, 2021 D.O.E, p. 50).

Portanto, a dinâmica do fluxo dos estudantes e seu percurso formativo estão previstos em legislação, o que caracteriza a falta de autonomia pedagógica no desenvolvimento de atividades que contemplem a formação humana na EJA.

Considerando ainda as mudanças no modelo, o estudante do sexo masculino “D” relatou que preferia que intervalo do período da noite fosse menor, pois para ele, nesse tempo seria melhor estar fazendo as provas. Mais uma vez, o imediatismo pressiona a percepção humana em ignorar uma das dimensões vitais da escola, a socialização.

Outros, porém, preferem o modelo de aula, expositiva e dialogada, com apoio mais próximo dos professores, realizando tarefas e exercícios sob supervisão e acompanhamento pedagógico constantes. Ou seja, sentem a necessidade do professor, na essência de seu ofício.

Um outro aspecto preocupante levantado pelos relatos dos entrevistados é o fato de não ter ficado explícito se a maioria de estudantes estava a par na nova integralização preconizada pela Resolução nº 1/2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos a seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular, e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Encontrei apenas um estudante que nos relatou estar em processo de Alfabetização, e não ficou claro se ele recebe auxílio de professora auxiliar ou pedagoga que realiza trabalhos de alfabetização em dias ou horários específicos. Também não foi possível identificar com maior objetividade a questão da organização dos Itinerários Formativos, já que nesta pesquisa não foram entrevistados os docentes nem a Coordenação Pedagógica para se obter maiores detalhes de como essa Resolução está sendo operacionalizada nos CEEJA.

Do ponto de vista da Sociologia, Florestan Fernandes (1968; 1972) alerta sobre o papel da Educação no Brasil e na sociedade de classes, visto que esta se tornou um instrumento do capitalismo dependente e encontra-se submetida ao papel de anular e impedir o crescimento da classe trabalhadora, pois homogeneiza os sistemas de ensino desconsiderando a especificidade da EJA no Brasil.

Para este autor, a educação no Brasil está longe de desempenhar um papel de instruir para o confronto, para a libertação das classes oprimidas, que são, a priori, as condições essenciais para o desenvolvimento, e completa:

Nas sociedades de organização democrática, a luta pelo poder e pela preservação ou transformação da ordem social pressupõe a inclusão a nível intelectual médio, de conhecimentos que proporcionem alguma espécie de previsão sobre o curso futuro dos processos sociais (FERNANDES, 1968, p. 239).

Não ignoramos o fato de a nova organização dos CEEJA apresentar um aspecto de precarização do trabalho docente e de toda comunidade escolar como um todo.

Em relação à indicação da escola CEEJA para outras pessoas, a maioria dos entrevistados disse que sim. Entretanto, o estudante do sexo masculino “G”, que se apresentou como ex-usuário de entorpecentes e com relação conturbada com a sociedade, relatou que indica a escola para quem precisar terminar os estudos de forma “rápida”, mas que não indicaria aos que buscam o aprofundamento do aprendizado. A visão do “desajustado” é um ponto fora da curva.

O CEEJA constitui-se pela necessidade de oferecer educação supletiva aos estudantes com mais de 18 anos com dificuldades de frequentar regularmente a escola. Mas isso não isenta o Estado de proporcionar qualidade educacional neste modelo. Quando consideramos o relato, ainda que seja de um indivíduo, sobre a carência na profundidade dos processos de aprendizagens, é urgente que se discuta o modelo.

Conforme Mézáros (2008), se torna cada vez mais impossível romper esse círculo vicioso de desperdício e de escassez imposto para os estratos sociais sem que ocorra uma intervenção na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos - se eles mesmos não se comunicam, não se ajudam, não buscam pela interação pois estão submersos nas demandas individuais que os impedem de olhar para o lado e enxergar para além do capital.

Como descrito anteriormente, o modelo flexível fomenta um sistema de individualismo e competição entre seus semelhantes, visto que, em sua esmagadora maioria, o perfil dos indivíduos da EJA é delineado por estratos sociais desfavorecidos e excluídos historicamente.

Para Florestan (1959, p. 141), a educação no Brasil, delimitada por uma profunda racionalização, teria potencial para figurar como uma possibilidade de ser instrumento de manipulação e como fator racional de mudança; e quando o diz, Florestan explica que o entrosamento entre os indivíduos serve de base para a compreensão sociológica sobre a importância da educação como fator de progresso social.

Amarrando as análises a serem realizadas neste trabalho, a sequência do texto traz o último bloco de relatos de entrevistas realizadas com estudantes da EJA no modelo flexível de frequência.

Quadro 13 (C) - Relatos dos entrevistados do CEEJA: questões 11 até 13

QUESTÃO 11	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
<p>Poderia comentar sobre os motivos que te distanciaram dos estudos em alguma época de sua vida?</p>	<p>A - <i>Pela necessidade de sustentar uma família tive que escolher largar a escola.</i></p> <p>B - <i>Nossa, minha história é triste. Meu pai foi porteiro na escola que eu estudava lá na Bahia e eu sempre era castigado fisicamente. Tinha baixa frequência e acabei pegando trauma de escola (risos).</i></p> <p>C - <i>Ah eu comecei a trabalhar com 15 anos né, queria ter meu dinheiro e morava com meus avós, era um adolescente meio revoltado aí fui largando a escola. Hoje eu vejo o tempo e o dinheiro que perdi atrás das ideias de amigos, por isso agora tô estudando.</i></p> <p>D - <i>Em Sergipe eu tive que trabalhar né, aí por conta da mudança de estado não terminei a escola. Desde 2020 era pra ter terminado, mas só agora consegui retomar.</i></p> <p>E - <i>Sempre trabalhei né, desde pequeno e sempre fiquei longe da escola. Parei na oitava série.</i></p>	<p>H - <i>Então, eu me casei com 14 anos e daí eu fiquei focada nos afazeres domésticos e parei no 1º Colegial lá em Araraquara. Eu cheguei a fazer o EJA lá, mas daí veio a pandemia e a gente se mudou pra cá e como preciso de emprego fixo, decidi voltar a estudar, tudo pede ensino médio né?</i></p> <p>I - <i>Sou de família de origem desfavorecida sabe, tive que trabalhar cedo e larguei a escola com 17 anos, eu estava na 2ª série do ensino médio. Depois casei, tive meus filhos e só agora consigo voltar a estudar.</i></p> <p>J - <i>Fui trabalhar, depois tive que mudar de estado e isso dificultou pensar em estudar. Aí tem a preguiça né (risos).</i></p> <p>K - <i>Então, eu engravidei na adolescência e depois senti que devia trabalhar por isso não terminei no tempo certo. Parei em 2013 e agora tive oportunidade de terminar.</i></p> <p>L - <i>Aos 10 anos eu tive que</i></p>

	<p>Faço serviços gerais na agricultura e cansa muito. Mas não quero meus filhos igual a mim, eles estudam, fazem curso e foram eles que me falaram que dava pra terminar então trago eles pro curso e venho pra cá estudar um pouco.</p> <p>F - Eu e minha família estávamos passando por muitas dificuldades lá no meu país e o Governo não dá apoio para os estudos. Aqui no Brasil sinto que a educação é mais estruturada, minhas filhas estão estudando e eu estou aqui e muito feliz.</p> <p>G - Fui usuário de drogas na adolescência e não terminei a escola porque abandonei tudo. Fui internado no HEM, depois que saí tentei arrumar emprego, até trabalhei num escritório de advocacia, mas como não sabia escrever direito os relatórios que tinha que fazer me despediram. Hoje quero terminar meus estudos para que eu possa melhorar a minha formação e conquistar emprego.</p>	<p>trabalhar pra ajudar minha família, depois eu casei e agora preciso arrumar emprego.</p> <p>M - Engravidei com 15 anos e parece que um filho é só da mãe né? Por isso eu parei com a escola, não dava conta de entregar as tarefas e cuidar do nenê. Tive quatro filhos e hoje eles estão mais crescidos, posso deixar com meu mais velho pra poder estudar. Me separei do meu ex-marido e às vezes ele me ajuda ficando com as crianças, mas é raro. Mas sigo em frente quero fazer meu curso de enfermagem. Sou cuidadora e tenho horários mais flexíveis para trabalhar então eu consigo vir todo dia para o CEEJA mesmo morando longe.</p> <p>N - Na época da adolescência só queria saber de namorar, aí acabei engravidando e larguei do namorado e da escola, tinha vergonha que as pessoas falassem de mim e da minha vida. Comecei a trabalhar fora, mas a minha família não me apoiava então decidi vir para o interior de São Paulo. Estou na casa de uma prima que me ajudou com vaga na creche pro meu filho e eu lavo uns copos numa lanchonete do centro. Só que quero um serviço melhor, por isso estou tentando terminar meus estudos no CEEJA.</p>
<p>QUESTÃO 12</p>	<p>Estudante "A - G" MASCULINO</p>	<p>Estudante "H - N" FEMININO</p>
<p>Você acredita que a conclusão dos seus estudos pode te deixar mais próximo a uma conquista (sonho) pessoal?</p>	<p>A - Sim, agora que percebi que se não terminar os estudos as chances de emprego são menores.</p> <p>B - Sim, quero ser veterinário para poder fazer caridade para</p>	<p>H - Sim, quero entrar numa firma que é emprego fixo.</p> <p>I - Claro, tô em busca de um sonho, quero ter um emprego bom tenho que terminar aqui.</p>

	<p>os animais.</p> <p>C - Sim, no momento quero entrar em algum curso de Tecnologia, mas primeiro tenho que terminar aqui.</p> <p>D - Sim, terminando aqui quero prestar concurso.</p> <p>E - Sim, eu gostaria de poder continuar estudando, buscar uma qualificação profissional. Meus filhos me incentivam e sempre que posso eu ajudo meus filhos nas tarefas da escola deles.</p> <p>F - Sim. Ter essa chance de estudar depois de adulto reacendeu a minha esperança de ser engenheiro.</p> <p>G - Sim, com certeza.</p>	<p>J - Sim, os estudos abrem portas pra gente.</p> <p>K - Sim quero fazer vários cursos pra levantar meu salário e no CEEJA posso terminar mais rápido.</p> <p>L - Sim, só estudando a gente conquista os sonhos, falo isso para os meus filhos.</p> <p>M - Sim, do meu certificado.</p> <p>N - Sim, com certeza.</p>
QUESTÃO 13	Estudante "A - G" MASCULINO	Estudante "H - N" FEMININO
Você pretende continuar os estudos? Fará faculdade?	<p>A - Faculdade não, mas um curso técnico sim, posso fazer.</p> <p>B - Quero sim.</p> <p>C - Sim, quero fazer concurso para a PRF.</p> <p>D - Quero fazer faculdade de Educação Física e depois fazer concurso pra ser Policial Militar ou Bombeiro.</p> <p>E - Faculdade não, mas um curso rápido eu até faria.</p> <p>F - Sim, quero fazer Engenharia Civil.</p> <p>G - Eu pretendo passar no ENEM para poder cursar Direito. Quero ser advogado.</p>	<p>H - Sim, quero fazer curso técnico, porque a Educação muda a vida da gente, né?</p> <p>I - Sim, quero fazer, mas que seja EAD.</p> <p>J - Sim quero fazer Psicologia na UNIMAR.</p> <p>K - Sim, quero fazer curso técnico de Podologia.</p> <p>L - Não, quero só terminar aqui mesmo.</p> <p>M - Quero fazer o técnico de enfermagem.</p> <p>N - Não quero fazer faculdade não, quero ser tatuadora, ganhar dinheiro pra poder sustentar meu filho.</p>

Elaborado pela autora.

A questão 11 trouxe diferentes realidades sociais, cada uma com sua peculiaridade. No entanto, são impressionantes a perseverança e a persistência dessas pessoas em buscar a escola na primeira oportunidade que surge, embora a maioria tenha como foco a conclusão da EJA para conseguir um emprego, ou melhorar de emprego.

Esses relatos deixam claro e evidente o fato de este segmento social ser composto daqueles que se encontram num grau de exclusão maior, em que percebem que nem o direito ao trabalho lhe está garantido. Daí o foco no término dos estudos, mesmo que seja para ser mais explorado.

Tal condição expressa a materialidade de um pressuposto marxista de estranhamento:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação ao trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

Ou seja, o tempo e o motivo pelo qual esse segmento social esteve imerso na exclusão educacional não foi o suficiente para alertá-los de que não é o estudo que lhes garante o trabalho e sim, as determinações do mercado de trabalho que opera em favor da descontinuidade humana, aumentando o lucro do capitalista.

A ideia de que a escola prepara o aluno para o mundo do trabalho é equivocada e contraditória, pois a escola não é o espaço formal de aprendizagem e socialização nesta modalidade e dentro de uma sociedade de classes. Pela perspectiva do alunado da EJA, percebe-se o enraizamento de uma distorção de valores, pela qual o trabalho se torna a razão de viver e que, ao mesmo tempo, se coloca a educação como a via principal de acesso ao emprego.

Em consequência, o aluno trabalhador também é alienado sobre sua subjetividade, já que para ele, o trabalho se torna a sua atividade primária de existência. Manter seus estudos é apenas condição para manter seu emprego, perdendo a humanidade, diante de necessidades imediatas criadas pelo sistema invisível à sua percepção crítica da realidade.

É urgente que a EJA se torne fruto de uma transgressão política que abandone os paradigmas homogeneizadores de políticas educacionais alinhadas ao neotecnicismo e à instrumentalização do ensino.

Florestan também acreditava no potencial da escola pública para transformar uma sociedade desigual:

Daí o interesse fundamental da mencionada possibilidade de associar educadores e cientistas sociais em projetos que contribuam, definitivamente, para a descoberta de meios adequados, econômicos e rápidos de intervenção racional na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro (FERNANDES, 1959, p. 145).

Durante as entrevistas, foi possível notar o orgulho em cada relato de estarem ali, vencendo cada obstáculo diário em busca da realização de uma etapa que lhes foi negada.

Entretanto, existe uma espécie de anestesia geral que os impede de agir contra o sistema que os rege. Alguns mencionam que tiveram de escolher entre estudar e trabalhar, quando na verdade esses estratos sociais não têm escolha.

O relato da estudante “H” é a personificação da opressão imposta às mulheres na atualidade. Quando disse que “*pra tudo exige o Ensino Médio*”, concluímos que sua motivação em estar ali está pautada na emergência social que a fará optar por qualquer coisa que a inclua no sistema. É a volta da mulher aos ditames do patriarcado que a fizeram se movimentar em contrariedade à vivência educacional da adolescência, tendo em vista que, ao engravidar aos 14 anos, teve de abandonar o convívio social próprio de sua idade para se dedicar aos afazeres maternos.

O *bullying* é outro elemento presente na constituição do perfil de alunado da EJA. O relato do estudante do sexo masculino “B” denuncia as razões de seu afastamento da escola e da segregação social na qual era submetido dentro dos muros escolares.

Entre as pessoas do sexo masculino, o trabalho na infância e adolescência fora citado como motivos do distanciamento dos estudos, e, entre as pessoas do sexo feminino, a maternidade e tudo relacionado às responsabilidades e cuidados com a casa e filhos foram citados como motivo.

Tanto para homens quanto para mulheres que foram entrevistados neste

estudo de caso, o advento da exclusão é um ponto convergente. Porém, analisamos sob a ótica da influência do capitalismo a trajetória de vida dessas pessoas que de um modo geral:

(...) é preciso lembrar, a necessidade de trabalhar não deriva tão somente da vontade de sobreviver fisicamente. O desenvolvimento social cria nos seres humanos outras necessidades cuja satisfação pode ser atingida através dos rendimentos no desempenho de uma atividade remunerada. Como via de expressão da personalidade humana é que o trabalho, com as características que assume nas sociedades capitalistas, não é necessária aos indivíduos. Entretanto, isto não atinge somente as mulheres. É fenômeno que envolve também os homens, embora nestes seja menos aparente, dado o hábito do trabalho que a sociedade criou nos seres masculinos (SAFFIOTI, 1976, p. 39).

Quando perguntados sobre a conclusão dos estudos e se isso os deixaria próximos de uma conquista ou um sonho, os 14 entrevistados disseram acreditar que a educação é um instrumento de satisfação pessoal e que ainda, seria o degrau a subir para estar mais próximos disso.

Pensar a escola como o espaço para a construção e o fortalecimento de subjetividades é o caminho. Mais que o cumprimento de ementas, roteiros, cronogramas e prazos estabelecidos, o chão da escola tem que se comprometer com a formação humana. Sobre a formação política e o papel do professor:

A cultura cívica passa a ser aquilo que a sociedade toda está construindo, nas piores condições possíveis que poderíamos imaginar e, portanto, é decisivo que o educador volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da sala de aula, com os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural e para que deixe de ser um instrumento das elites (FERNANDES, 2019, p. 73).

Ou seja, é preciso que a escola se comprometa em oferecer o espaço para que as diferenças sejam eliminadas, para que as desigualdades sejam diminuídas no ritmo de cada um. Não se pode manter uma sociedade sem transformação (FERNANDES, 2019, p. 75).

E mais uma vez, os entrevistados associam a escola à acessibilidade e inclusão no mundo do trabalho. Os CEEJA se caracterizam por ser o modelo educacional no qual estudantes podem terminar os estudos “**rapidinho**”, pois acreditam que a flexibilidade da frequência favorece cada ritmo de estudo.

Refletindo sobre os relatos colhidos nas entrevistas, podemos concluir que os estudantes deste modelo não estão cientes de sua verdadeira condição de exclusão. É o que Mészáros (2008) denomina como “a autoimposta camisa de força das determinações causais do capital” (grifos nossos).

Esse impacto recai sobre o desenvolvimento de um sistema educacional que perpetua a reprodução de desigualdades sociais profundas:

Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com circunstâncias históricas alteradas, (...). É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Dando prosseguimento às análises dos resultados colhidos pelos relatos dos estudantes entrevistados, sobre a continuidade dos estudos, a pergunta tinha como objetivo levar o (a) entrevistado (a) a refletir sobre a possibilidade de se dedicar à carreira acadêmica, em vez da urgência do emprego.

Dos 14 entrevistados, cinco pessoas do sexo masculino disseram que sim, pretendem dar continuidade aos estudos e fazer faculdade. Entre as mulheres temos uma pessoa que deseja fazer faculdade de Psicologia. A estudante “I” disse que quer fazer faculdade desde que seja EAD, isto é, uma adesão ao modelo mais refinado de formação fragmentada.

O que preocupa neste relato é a preferência pela modalidade da educação a distância (EAD). Esse movimento de mudança nas diretrizes educacionais propondo a “tecnologização” da educação vem avançando no Brasil. Até mesmo a EJA possui uma legislação que regulamenta esse tipo de oferta de ensino.

A Resolução nº 01 de 25 de maio de 2021 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Em seu Artigo 2º, estabelece:

Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo

educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:

I – Educação de Jovens e Adultos presencial;

II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);

III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e

IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. (BRASIL, 2021, p. 171)

Esta Resolução passou a vigorar no dia seguinte à sua publicação no Diário Oficial da União. Durante as entrevistas, não foram encontrados elementos que descrevessem a operacionalização prevista nesta legislação; assim como a oferta de itinerários formativos, a percepção dos estudantes e seu desenvolvimento no CEEJA não apareceram entre os entrevistados.

O que criticamos neste quesito é que a legislação não considera a especificidade da EJA, aliás, nunca o fez. E, portanto, determinar que as diretrizes educacionais assumam um caráter de universalização que mascara a verdadeira realidade da educação no Brasil colabora para o aumento de um quadro desigual de oportunidades para jovens e adultos.

Sobre essa contradição:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Das sete pessoas do sexo feminino entrevistadas, três disseram que pretendem fazer curso técnico e duas disseram não querer avançar para a vida universitária ou curso técnico. É provável que, para estas mulheres, a noção do sacrifício de estudar tendo também diversas outras atividades atribuídas leva ao desânimo para buscar qualificação acadêmica.

Analisando esse recorte, a conclusão a que chegamos é a de que o afastamento das mulheres do mercado de trabalho e das atividades acadêmicas é um projeto que visa mantê-las sob o manto patriarcal e no lugar de submissão cultural, social e econômica.

Na perspectiva socialista de Saffioti (1976, p. 83), seria ilusório imaginar que a emancipação econômica da mulher seria suficiente para sua libertação de preconceitos sociais que a discriminam e que tal condição é apenas parte de um dos fatores que elevariam a condição da mulher a um patamar de liberdade social:

Já que o caráter problemático da situação da mulher nas sociedades de classe não decorre, nem exclusiva nem primordialmente, das condições e efeitos da mudança social intensa que o mundo sofre, qualquer atitude de intervenção racional na realidade social, visando a solução de tal problema, deve atacar os focos de tensão originados da própria dinâmica da organização social (SAFFIOTI, 1976, p. 372).

Portanto, neste ponto do texto, estamos nos direcionando para a conclusão deste trabalho. Todos os elementos colhidos foram apresentados e configuram o resultado deste estudo de caso. Por meio das entrevistas conseguimos alcançar o objetivo da pesquisa, e a hipótese deste estudo pôde ser confirmada.

Sendo assim, concluímos nesta pesquisa que o modelo flexível de educação de jovens e adultos se estende a todas as dimensões deste nível de ensino, que incluem, para além da frequência flexível, o currículo, a prática pedagógica, as condições de trabalho dos docentes e impacta diretamente na socialização entre os indivíduos componentes de uma escola. Pensar numa escola sem socialização como princípio estruturante é condenar os sujeitos à formação fragmentada da vivência humana, fato que dificulta uma educação humanizadora.

Ou seja, o CEEJA expressa um novo modelo de educação que contraria o papel histórico da escola, não só na perspectiva da socialização do conhecimento, mas também na socialização dos sujeitos. O cotidiano escolar é mutilado pelo estímulo ao individualismo, à quase “auto aprendizagem” por meio de materiais didáticos autoexplicativos e uma legislação que esvazia o ofício do professor. Assim, aluno e docente são reduzidos em seus papéis históricos; o primeiro, ao ser promovido como “capaz e protagonista” central de sua autoformação, sem ter as condições mínimas para sua formação intelectual. O segundo, por não mais ser responsável pela organização da atividade pedagógica e ter de executar procedimentos pensados por “terceiros”, que não condizem com a complexidade da sala de aula, está também inexistente

enquanto tal.

Por isso, concluímos que a flexibilidade da frequência na EJA, mote de toda a mudança na legislação, é no fundo a expressão muito maior de um modelo educacional perverso, que aprofunda a exclusão não só dos já excluídos da escolarização regular, mas também de um corpo docente que perde espaço de trabalho, em suas diferentes dimensões, colocando-o numa condição de precarização e esvaziamento da essência do seu ofício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar sentido à relevância social da educação de jovens e adultos expressa o desejo de que a força do meu trabalho consiga fazer parte de um processo que realize o levante social das classes de que faço parte. Embora forjada pela necessidade de saber mais, as ciências sociais explicam qualquer realidade, seja ela passada, presente ou futura. Pois somente com as devidas reflexões acerca dos momentos históricos e revolucionários nos quais a humanidade se movimenta é que podemos compreender a complexidade humana e suas relações contraditórias entre a natureza e a sociedade.

Diante de inúmeras subjetividades e momentos históricos divergentes, uma revolução parece inimaginável do ponto de vista do socialismo, mas pode abranger, considerando o tempo e espaço da hegemonia social vigente, a maioria das pessoas. Devidamente amparada pela metodologia do materialismo histórico-dialético, foi possível desvelar a realidade da qual fazemos parte, como interferem na nossa postura enquanto sujeitos que têm o poder intelectual de compreender as brechas dos sistemas e discutir, mantendo a racionalidade, os processos pelos quais a sociedade engendra e alimenta as desigualdades sociais.

Neste trabalho, além do crescimento individual adquirido, ampliaram-se os horizontes acerca da complexidade humana que povoa os espaços. Constatamos que instituições escolares não se ajustam, nem estrutural nem funcionalmente, às exigências específicas desta porção da sociedade a que se destinam.

Na primeira parte do trabalho, foi possível compreender como a EJA se constitui no Brasil por meio do levantamento bibliográfico dos autores que contribuíram na contextualização histórica e cultural da educação de jovens e adultos. Conhecer o alicerce da EJA trouxe o embasamento necessário para que os dados estatísticos sobre o analfabetismo de pessoas jovens e adultas pudessem ser caracterizados e interpretados na perspectiva das ciências sociais.

No segundo capítulo, estudamos as legislações e as modificações que a EJA sofreu ao longo do tempo. Esse levantamento serviu de base para a compreensão da operacionalização das diretrizes educacionais e quais as consequências no âmbito escolar.

Foi possível discutir os pontos contraditórios da legislação que altera o desenvolvimento das atividades escolares, desvincula os processos de ensino e configura a descontinuidade da aprendizagem na EJA.

As reflexões sobre as mudanças na legislação de EJA deram corpo para a pesquisa de campo que apresentou dados quantitativos sobre o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes em dois segmentos educacionais básicos, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sobre esses indicadores, percebemos que o movimento de acesso à educação em análise tende a diminuir, considerando os impactos que as políticas públicas estaduais promovem na EJA, tornando o modelo de flexibilidade a política pública estruturante da desigualdade.

Evidenciamos que as alterações das políticas públicas foram idealizadas na perspectiva neoliberal e que o resultado disso é a definição de que a frequência flexível se constitui como uma política que possui muitas contradições envolvendo a real necessidade da oferta de ensino nesse tipo de formato e que não promove a interação entre os sujeitos no ambiente escolar; e mais, contribui para a reprodução da exclusão e da precariedade dos processos educacionais.

Na parte final do presente trabalho, o modelo flexível é estudado, analisado e das reflexões que surgiram, ratificamos a hipótese da pesquisa. O modelo educacional flexível expressa uma contraditória função social da escola.

Para além de uma reflexão que desenvolve uma percepção dos sentidos que a escola apresenta, temos que este modelo analisado não contempla o sentido e a significância histórica e cultural da escola.

As entrevistas realizadas colaboraram para a compreensão das diferentes realidades sociais e como resultado, considerando os relatos dos atores da EJA, concluímos que essa política flexibilizadora tem se tornado um movimento de precarização na formação de jovens, adultos e idosos e não emancipa o estudante para a sua formação integral e humana.

As diferenças nas percepções de estudantes do sexo masculino e feminino no modelo flexível materializa o esvaziamento de sentidos já que a maioria busca no modelo a certificação para o trabalho, reproduzindo com veemência os ditames do capitalismo. Por fim, tem-se a compreensão da alienação do “homem pelo homem”. A exploração e as relações presentes no trabalho, dentro da perspectiva marxista, reverberam nas demais relações sociais, em que o ser humano passa a ser indiferente, estranho, ao outro.

Concluimos, assim, que o modelo educacional flexível contribui para reforçar essas reproduções ao negar aos sujeitos da escola a interação social como prevê o percurso escolar.

Diante dos resultados analisados qualitativamente e explicados pelos dados quantitativos da pesquisa, concluimos que a flexibilidade da frequência na EJA, delineada por uma legislação camuflada de inclusiva e que valoriza o saber social de seu alunado, expressa muito mais que um modelo educacional capitalista, pois não só aprofunda a exclusão histórica dos já excluídos da escolarização regular, mas também expressa a precariedade de seus profissionais, já que os docentes são reduzidos a uma condição esvaziada de seu ofício.

O modelo de escolarização tem sido muito mais instrumento de colaboração na reprodução e manutenção de estratos sociais dependentes do capitalismo do que para superá-lo. Neste estudo de caso, temos como resultado a compreensão de que o CEEJA expressa um novo modelo de educação que contraria o papel histórico da escola, não só na perspectiva da socialização do conhecimento, mas também na socialização dos sujeitos.

Desnaturalizar essas relações sociais do cotidiano escolar é um dos caminhos propostos pela Sociologia, já que essa perspectiva pode proporcionar a construção de sentidos individuais, o que contribuiria para os sujeitos alcançarem uma consciência do verdadeiro significado da Educação e da Escola na perspectiva humanizadora. Esta é a tensão permanente da instituição escolar, já que alunos e professores vivenciam cotidianamente essa contradição, gerando novos conflitos e possibilidades não só de reprodução do que está posto, mas também de sua superação.

Ouvir as diferentes vozes que compõem o CEEJA serviram de combustível para continuar escrevendo e aprendendo sobre essa parte da sociedade que tanto colabora com a diversidade da sociedade.

Todavia, compreendemos que há muito o que se desvendar e modificar, diante das mudanças sociais que se refletem mais rapidamente na base da pirâmide social, obrigando os sujeitos a nadarem muitas vezes contra uma maré complexa, mediatizados pelo sistema capitalista e não motivados pela sua essência humana de aprender mais.

REFERÊNCIAS

- AGLIARDI, D. A. A legislação de educação de jovens e adultos a partir da constituição federal de 1988. *In: SEMINÁRIO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA EJA CONTEMPORÂNEA*. 2013. Anais do
- ALMEIDA, A. de; GUARACIABA, B. de S. Direito à educação aos jovens e adultos na pandemia. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 147-162, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57801. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57801>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- BARREYRO, G. B. O Programa “Alfabetização Solidária”: a terceirização no contexto da Reforma do Estado. UFPR, Curitiba. **Revista Educar**, n. 38, p. 175-191, 2010.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.
- BOUÇAS, F. dos S.. **Do formal ao real: o currículo em ação na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de São Paulo (1995-2020)**. São Paulo: USP, 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; Altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; Revoga dispositivos das leis n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11494&ano=2007&ato=4eeUTQE1ENRpWT983>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=PRT&numero=343&ano=2020&ato=6f5UTVE5EMZpWT599>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 1, p. 27-36, set./dez. 2006.
- CAVACO, C. Agenda política global: invisibilidade do analfabetismo e desinvestimento na alfabetização de adultos. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 15, n. 32, maio/ago. 2021.

CUNHA, A. dos S. **A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos (CEEJA) de São Paulo**: ensino individualizado e práticas pedagógicas. 2017. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

DANTAS, Gisele Kemp Galdino. **Política educacional paulista (1995-2012)**: dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial. Marília, 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4 ed. São Paulo: Global, 2006.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FERNANDES, F. **Revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo, 1974.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1978.

FERNANDES, F. A Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 125-161, jan./abr. 2005.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

FARIA, S. M. V. de. **Reformas educacionais paulistas**: caminhos e descaminhos das políticas educacionais contemporâneas. Marília: [S.n.], 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *In*: DROIT À L'ÉDUCATION: SOLUTION À TOUS LES PROBLÈMES OU PROBLÈME SANS SOLUTION?, 2005, Sion (Suisse). **Annals** [...] Sion: Institut International Des Droits De L'enfant, 2005. (Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problemas sem solução?)

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler**: 1961-64: uma escola democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: educação: 2018. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101656_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Analfabetismo no Brasil**. evolução da taxa de analfabetismo. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em: 18 jun. 2022.

KAWAKAMI, É. A. **Educação de jovens e adultos no ensino médio**: a implementação da telessala sob o olhar avaliativo dos alunos. 2007. 127 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...] Bauru: USC, 2004. 1 CD-ROOM.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDONÇA, S. G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set/-dez. 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PALUDO, C. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago., 2015.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1969.

RAUBER, A. M. da T. R. **Concepções e perspectivas de educação**: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS. Campo Grande: Clube de Autores, 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, 1969.

SAFFIOTI, H. I. B.; VARGAS, M. M. (orgs). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS ; Brasília, DF: UNICEF, 1994.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 21, de 05 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_1998.htm?Time=03/03/2023%2020:56:46. Acesso em: 18 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 48, de 24 de julho de 2009. Dispõe sobre a implementação, nas unidades escolares estaduais, das diretrizes dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Deliberação CEE nº 82/2009. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200907240048>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução 181, de 19 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino. São Paulo, 2002. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/181_02.HTM?Time=08/02/2023%2021:17:04. Acesso em: 22 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 77, de 6 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20112060077>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 31, de 16 de maio de 2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. São Paulo, 2013. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/31_13.HTM?Time=17/02/2023%2017:23:49. Acesso em: 23 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 59, de 6 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. São Paulo, 2017. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_17.HTM?Time=19/02/2023%2021:10:56. Acesso em: 23 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 75, de 7 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs. São Paulo,

2018. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_18.HTM?Time=02/09/2021%2022:39:45. Acesso em: 24 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Resolução nº 119, de 11 de novembro de 2021. Altera a Resolução SE nº 75, de 7-12-2018, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs. São Paulo, 2021.

Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20211110119>.

Acesso em: 25 abr. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. São Paulo: Autêntica, 2002. (Coleção de Estudos em EJA, 11).

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

SOUZA, J. P. F. de. **A relação professor-aluno e a produção textual no CEEJA de Marília-SP: uma abordagem dialógica**. 2018. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

STECANELA, N. **Fundamentos de EJA**. Caxias do Sul: Educs, 2013. (Caderno de EJA).

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília, DF: UnB, 2004. v. 1

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO I

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- 1- Fale sobre sua trajetória pessoal e escolar (pretendemos obter dados como: em qual segmento/série se matriculou e porque retornou/iniciou os estudos).
- 2- Por que veio estudar no CEEJA?
- 3- O que mais gosta nessa escola?
- 4- Qual a maior dificuldade na escola?
- 5- Qual o modelo de escola você prefere: da escola regular ou do CEEJA?
Por quê?
- 6- Como são suas relações com professores?
- 7- Como são suas relações com os alunos?
- 8- Você teve uma boa formação no CEEJA? Por quê?
- 9- O que você mudaria no CEEJA?
- 10- Você indicaria o CEEJA para algum amigo ou parente?
- 11- Poderia comentar sobre os motivos que te distanciaram dos estudos em alguma época de sua vida? (o/a estudante fica à vontade para descrever sobre suas dificuldades).
- 12- Você acredita que a conclusão dos seus estudos pode te deixar próximo a uma conquista (sonho) pessoal?
- 13- Você pretende continuar os estudos? Fará faculdade?

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no CEEJA “Profa. Sebastiana Ulian Pessine”, intitulada “AS CONTRADIÇÕES DA EJA: uma análise das políticas públicas e alcance social da Educação de jovens e adultos” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é compreender, a partir de um estudo de caso na cidade de Marília, em que medida houve avanço das políticas neoliberais na modalidade flexível de ensino de jovens e adultos.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado seu sigilo, o seu direito de não participar e o direito de não autorizar a divulgação de nenhum aspecto qualitativo ou quantitativo decorrentes de sua participação. Para tal você será entrevistado por meio de perguntas objetivas e descritivas sobre a sua opinião sobre o modelo flexível de educação e como afeta sua permanência e conclusão desta etapa de escolarização.

De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, este termo visa esclarecer sobre sua participação na pesquisa na qualidade de entrevistado. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos que soubesse sobre os benefícios e os riscos que a pesquisa oferece.

Os benefícios:

I - o seu relato na entrevista e a sua participação na pesquisa é uma colaboração como agente construtor na produção científica que implica benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

II - a sua contribuição nessa pesquisa caracteriza uma compreensão do pesquisador acerca do alcance social da política que regulamenta o modelo flexível, do ponto de vista das ciências sociais e humanas, no estudo de caso das diferentes realidades sociais na educação de jovens e adultos.

Portanto, você está amparado pela Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 18 que lhe confere o direito à assistência e a buscar indenização decorrente de qualquer tipo de dano imaterial resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste termo.

Os riscos:

I - o uso de suas respostas dadas na entrevista sejam utilizadas de maneira distorcida ou descaracterizada, causando-lhe constrangimento ou situação de limitação da autonomia, bem como, a não autorização para a divulgação das suas respostas na pesquisa.

É importante que você saiba que:

- A) A preocupação permanente da pesquisadora é evitar qualquer tipo de constrangimento (pessoal, psicológico, ético, etc.), bem como assegurar ao entrevistado todo o amparo e esclarecimento que demandar, garantindo-lhe, a qualquer tempo, seu direito de desistir de participar da pesquisa. Tal posição se alinha a Res. CNS nº 510/2016 que alerta para este tipo de risco.
- B) Todos os dados coletados na entrevista (sexo, gênero, cor, idade e localidade) serão divulgados para fins científicos, como revista, congressos

e uso de imagem com a **NÃO** identificação do sujeito (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____ portador(a) do RG _____ declaro-me participante da pesquisa intitulada *AS CONTRADIÇÕES DA EJA: uma análise das políticas públicas e alcance social da Educação de jovens e adultos*, a ser realizada na CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo(s) físicos, mentais ou no desenvolvimento desta pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, procedimentos, dos benefícios e dos riscos desta pesquisa.

Nome _____ do(a) _____ participante:

Data: _____

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Profa. Doutora Sueli Guadelupe de Lima Mendonça.

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

DISCENTE, Quelselise Rodrigues Xavier, GRADUANDA DO CURSO DE Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do participante)

Dados do(a) pesquisador(a): Quelselise Rodrigues Xavier

Contatos: **email** (qr.xavier@unesp.br) **telefone** (14) 98126-4983

Nome do(a) pesquisador(a)