

U
M

E
S
T
U
D
O

S
O
B
R
E

Maria Clara Di Pierro
Coordenação

Angélica Kuhn
Breda Maiara da Cruz
Bruna Kaori Tsuchiya
Marina Bianca Batistão

CENTROS PÚBLICOS DE
EDUCAÇÃO DE
JOVENS E
ADULTOS

NO ESTADO DE SÃO PAULO

· FEUSP
Faculdade de Educação da USP

USP
Universidade de São Paulo

Um estudo sobre centros públicos de educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo

DOI: 10.11606/9788560944736

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria.

Proibido qualquer uso para fins comerciais

AUTOR(ES)

Maria Clara Di Pierro (Coordenação)

Angélica Kuhn

Breda Maiara da Cruz

Bruna Kaori Tsuchiya

Marina Bianca Batistão

REVISÃO DE TEXTO

Jô Santucci

PROJETO GRÁFICO

Renata Alves de Souza | Tipográfico Comunicação

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Luisa Nasraui

FOTOS

Registros do trabalho de campo

EDITOR

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Av. da Universidade, 308 – Cidade Universitária – CEP 05508-040 – São Paulo – SP

APOIO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

São Paulo, fevereiro de 2017

Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

C397 Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo /
Maria Clara Di Pierro coordenação. São Paulo: FEUSP, 2017.
148 p. ils.; tabs.

Vários autores

ISBN: 978-85-60944-73-6

DOI: 10.11606/9788560944736

1. Educação de jovens e adultos – São Paulo 2. Centros educacionais
3. Políticas públicas 4. Políticas educacionais I. Di Pierro, Maria
Clara, coord. II. Título

CDD 22ª ed. 374

U
M

E
S
T
U
D
O

S
O
B
R
E

CENTROS PÚBLICOS DE
EDUCAÇÃO DE
JOVENS E
ADULTOS

NO ESTADO DE SÃO PAULO

fevereiro de 2017

Maria Clara Di Pierro
Coordenação

Angélica Kuhn
Breda Maiara da Cruz
Bruna Kaori Tsuchiya
Marina Bianca Batistão

· FEUSP
Faculdade de Educação da USP

USP
Universidade de São Paulo

Apresentação e agradecimentos

Este livro relata o processo e apresenta os resultados de uma investigação realizada entre 2015 e 2016 em quatro escolas públicas paulistas dedicadas exclusivamente à educação básica de jovens e adultos: o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Dona Clara Mantelli e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Marlúcia Gonçalves de Abreu, localizados na Capital; o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro, de Jundiaí; e o Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei, de Santo André.

O estudo foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e contou com o apoio institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), por intermédio da Comissão de Pesquisa e do Centro de Gerenciamento de Projetos.

A pesquisa foi desenvolvida por uma equipe da Feusp coordenada pela Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro, que contou com a participação da doutoranda Angélica Kuhn, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e das estudantes de Pedagogia Breda Maiara da Cruz, Bruna Kaori Tsychyia e Marina Bianca Batistão, cujos estudos de iniciação científica se realizaram com bolsas de estudos da Feusp, da Fapesp e do CNPq.

A equipe deve agradecimento às agências de fomento acima mencionadas, bem como aos funcionários e dirigentes da Feusp, pelo suporte à pesquisa. Agradece também a inestimável colaboração prestada ao estudo pelas equipes de direção das escolas pesquisadas, seus docentes, alunos e funcionários; e também aos responsáveis pela gestão da educação de jovens e adultos na Secretaria de Estado da Educação e nas Secretarias Municipais de Educação de Jundiaí, Santo André e São Paulo.

Esperamos que os resultados do estudo contribuam para o aperfeiçoamento das políticas públicas de formação de jovens e adultos, e assim à garantia do direito de toda a população paulista à educação de qualidade ao longo da vida.

Equipe de pesquisa

SUMÁRIO

8	1	Por que e como estudar centros públicos de educação de jovens e adultos em São Paulo	
9		INTRODUÇÃO	
11		FORMULANDO O PROBLEMA E A HIPÓTESE DE PESQUISA EM DIÁLOGO COM A LITERATURA	
14		DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
18	2	Breve contextualização sobre a educação de pessoas jovens e adultas no Estado de São Paulo	
19		UM POUCO DE HISTÓRIA DA EJA NO ESTADO DE SÃO PAULO	
21		DEMANDA, OFERTA E POLÍTICAS DE EJA NO ESTADO DE SÃO PAULO	
24	3	O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja) Dona Clara Mantelli	
26		DEMANDA E OFERTA DE EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	
28		BREVE HISTÓRICO DO CEEJA DONA CLARA MANTELLI	
29		LOCALIZAÇÃO, INSTALAÇÕES FÍSICAS, RECURSOS PEDAGÓGICOS E ACESSIBILIDADE	
31		A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	
31		A PROPOSTA PEDAGÓGICA, A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O FUNCIONAMENTO DO CEEJA DONA CLARA MANTELLI	
33		Currículo e avaliação da aprendizagem	
37		AS MATRÍCULAS, O FLUXO, O RENDIMENTO ESCOLAR E A CERTIFICAÇÃO	
41		PERFIL DOS EDUCANDOS	
43		OS RECURSOS HUMANOS E O TRABALHO COLETIVO DOS EDUCADORES NO CEEJA DONA CLARA MANTELLI	
45		AS INSTÂNCIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
46		O FINANCIAMENTO DO CEEJA DONA CLARA MANTELLI	
47		CONCLUSÕES	
52	4	O Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro	
54		CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ	
55		A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO	
56		A OFERTA DE EJA EM JUNDIAÍ	
58		A política municipal de EJA	
59		O COMPLEXO ARGOS	
61		O CENTRO MUNICIPAL DE EJA PROF. DR. ANDRÉ FRANCO MONTORO	
61		O espaço e os recursos	
62		Assistência estudantil	
63		A organização pedagógica e o funcionamento do CMEJA	
65		Currículo, ensino e aprendizagem	
66		O corpo docente: formação, regime de trabalho e remuneração	
68		Perfil dos estudantes, motivações, condições de estudo e necessidades de aprendizagem	
69		A gestão escolar	
71		Rendimento escolar e certificação	
72		CONCLUSÕES	

76	5	O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Marlúcia Gonçalves de Abreu
78		PANORAMA DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PAULISTANA
78		Breve histórico da EJA no município
82		CARACTERIZAÇÃO DO CIEJA MARLÚCIA GONÇALVES DE ABREU
82		Situando o Cieja no território
82		Atendimento e rendimento escolar no Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu
86		A organização escolar e o funcionamento do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu
88		O espaço físico e os recursos didáticos
90		Perfil dos estudantes
93		Quadro docente, trabalho coletivo e formação continuada
96		As necessidades de aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento curricular do Centro
99		Os desafios da gestão democrática
102		Assistência estudantil, rede de serviços e políticas intersetoriais
104		CONCLUSÕES

106	6	O Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei
108		O CONTEXTO DE SANTO ANDRÉ
109		A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO
110		A oferta de EJA em Santo André
112		Matrícula, rendimento e fluxo escolar na EJA mantida pelo município de Santo André
113		A reorientação curricular da EJA
115		CARACTERÍSTICAS DO CPFP VALDEMAR MATTEI
117		A organização pedagógica, o funcionamento e o currículo do CPFP
118		O corpo docente, a equipe gestora e os demais trabalhadores da educação
119		Os estudantes: perfil, motivações, necessidades de aprendizagem e participação
121		A movimentação e o rendimento escolar do CPFP Valdemar Mattei
123		CONCLUSÕES
126	7	Comparação, análises e conclusões
134		REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
140		Legislação e documentos oficiais
142		TABELAS
143		QUADROS
144		LISTA DE SIGLAS

1

Por que e como estudar centros públicos de educação de jovens e adultos em São Paulo

INTRODUÇÃO

Desde que foi promulgada a Constituição brasileira em 1988, os direitos educativos das pessoas jovens e adultas foram reconhecidos e, nas décadas subsequentes, foram ampliados, de modo que na atualidade é dever do Estado assegurar gratuitamente às pessoas que não tiveram acesso à escola ou com educação básica incompleta (inclusive aquelas que se encontram em regime de privação de liberdade) a formação geral e profissional, em modalidades de ensino específicas, cuja organização, metodologia e currículo devem ser adequados às necessidades de aprendizagem e condições de estudo desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2008). Ao analisarmos, entretanto, as políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) das últimas décadas, nos defrontamos com inúmeras situações em que tais direitos foram (e continuam sendo) negados na prática.

Na segunda metade dos anos 1990, quando os papéis do Estado começaram a ser redefinidos e o país experimentou um ajuste macroeconômico implementado sob orientação neoliberal, a restrição aos gastos públicos atingiu as políticas sociais, inclusive as de educação. Naquele contexto, a EPJA foi confinada a um lugar marginal na reforma educacional então promovida, sobretudo em virtude da exclusão da modalidade do fundo de financiamento do Ensino Fundamental (o Fundef), vigente entre 1996 e 2005, o que restringiu a capacidade de atendimento dos governos subnacionais, aos quais o arranjo federativo estabelecido pela Constituição Federal de 1988 atribuiu as responsabilidades pela provisão da escolarização básica gratuita. Apesar disso, as matrículas na modalidade se expandiram, pois, em um período com altas taxas de desemprego, os jovens e adultos foram pressionados a

adequar sua escolaridade às crescentes exigências do mercado de trabalho, o que elevou a demanda por cursos e exames de certificação, em especial nos grandes centros urbanos.

Na década seguinte, com a economia em recuperação e sob governo nacional mais permeável às demandas dos setores populares, a EPJA foi reposicionada no interior das políticas educacionais, sendo asseguradas certas condições mínimas de incentivo e financiamento para a expansão dessa modalidade educativa, mediante sua inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e em outras políticas de financiamento e provisão de transporte, alimentação escolar e material didático, ao lado de programas de alfabetização e elevação de escolaridade voltados a públicos específicos (jovens, desempregados, beneficiários da reforma agrária e de programas de renda mínima, dentre outros). Paradoxalmente, desde 2006 as matrículas na modalidade declinaram em todas as redes de ensino e na maioria das unidades da federação, acumulando até 2014 um recuo de 36,8% (BRASIL, 2016, p. 42).

As análises que procuram explicar esse paradoxo cotejam o peso relativo de diversos fatores, que atuam conjuntamente na queda da procura dos jovens e adultos por cursos de elevação de escolaridade. A demanda social manifesta por oportunidades de formação tem sido, no Brasil, relativamente baixa (vis a vis o enorme contingente de pessoas analfabetas, com baixa escolaridade e escassa qualificação profissional) porque ainda é frágil a cultura do direito à educação ao longo da vida, além de faltar ao poder público uma atitude convocatória mais efetiva. Também inexistem na legislação mecanismos que criem condições favoráveis para a frequência dos trabalhadores à escola (HADDAD, 2007, p. 9). Há

ainda evidências de que, no breve período de bonança da economia brasileira de meados da década de 2000, a taxa de emprego cresceu e mesmo os trabalhadores com baixa escolaridade lograram ocupação, o que teria desestimulado momentaneamente a busca por certificados escolares. A queda das matrículas nos cursos para adultos parece estar relacionada também às debilidades das políticas públicas, como o financiamento insuficiente, a inadequação das formas de colaboração entre os níveis de governo e de estratégias de gestão da oferta educativa no âmbito local (como a nucleação, que dificulta o acesso dos potenciais estudantes aos centros educativos). O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Existe também a hipótese de que a ampliação da possibilidade de certificação pela via dos exames nacionais esteja estabelecendo uma concorrência com os cursos, o que os estudos recentes não confirmam (CATELLI, SERRAO, 2014; SERRAO, 2014; CATELLI, 2016).

Nesse contexto, as pesquisas sobre as políticas públicas de EPJA têm se debruçado sobre os temas do financiamento, das relações federativas, das articulações entre a educação geral e profissional, da formação dos professores, das alternativas de certificação e também sobre os modelos de oferta educativa, pois, como já assinalava Beisiegel há duas décadas:

É a própria legislação que está propondo às autoridades e aos educadores a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo adequadas às condições de vida de jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, talvez a questão da competência técnica na educação de jovens e adultos esteja sendo discutida em trabalhos recentes de maneira incompleta. Além do necessário domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, impõe-se examinar principalmente a questão dos modelos de organização das atividades educativas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às possibilidades de sua clientela. E é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de portadores de uma situação de classe (BEISIEGEL, 1997, p. 33, grifo nosso).

A pesquisa cujos resultados apresentamos neste livro se insere nesta última temática.

FORMULANDO O PROBLEMA E A HIPÓTESE DE PESQUISA EM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Embora seja a mais próspera das unidades federadas e apresente indicadores educacionais positivos quando comparados às médias do país, o Estado de São Paulo possui extensa demanda potencial por educação escolar de jovens e adultos devido ao elevado contingente de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade aí residentes. O Censo Demográfico de 2010 identificou mais de 1,4 milhão de paulistas com idade igual ou superior a 15 anos em condição de analfabetismo absoluto (o que representava cerca de 10% do total nacional). Um estudo recente estimou em cerca de 16,5 milhões de pessoas a demanda potencial por alfabetização e educação básica de jovens e adultos no Estado, verificando que menos de 10% desse total era atendido pelo sistema escolar naquele ano, mesmo quando somadas as modalidades regular e aquela especificamente dirigida aos jovens e adultos (DI PIERRO, 2014, p. 50).

As análises das políticas públicas de educação de jovens e adultos (EJA) no Estado de São Paulo das últimas décadas assinalam as seguintes tendências: a municipalização da modalidade na etapa do Ensino Fundamental, observada desde 1990 (DI PIERRO, 2001; HADDAD et al, 1993); a posição marginal ocupada pela modalidade na agenda de política educacional do governo estadual (CARVALHO, 2006); a não efetivação do regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios nesse campo educativo (VIEIRA, 2011); e a queda das matrículas em todas as etapas e redes de ensino a partir de 2006 (DI PIERRO, 2014).

Conforme assinalado na introdução deste capítulo, este último fenômeno, observável em quase todo o país, vem intrigando os pesquisadores, uma vez que o recuo das matrículas na EJA coincide com a vigência de políticas de financiamento e colaboração intergovernamental que, em tese, favoreceriam a institucionalização da modalidade e apoiariam sua expansão (DI PIERRO, 2012; GOUVEIA, 2008). Explicar essa aparente incongruência foi o propósito de estudo anterior que buscou compreender as relações entre os padrões de financiamento estabelecidos pelo Fundeb e a oferta de EJA nos municípios paulistas (DI PIERRO, 2014). Aquela pesquisa comprovou apenas discreta influência do financiamento na dinâmica das matrículas da EJA. Além disso, os casos municipais estudados em profundidade reforçaram a tese que atribui a baixa procura pela modalidade, em grande medida, à inadequação do modelo escolar predominante às necessidades e condições de aprendizagem dos jovens e adultos das camadas populares. Essa tese se alinha à conclusão obtida por Messina (1993) em estudo sobre políticas públicas de diferentes países latino-americanos: no caso da EJA, a configuração da oferta molda o perfil e volume da demanda; apenas alguns grupos sociais (em geral jovens urbanos que já frequentaram escolas) se adaptam à oferta compensatória dominante, cuja organização (tempos, espaços, currículos e docência) tem por referência a educação escolar das crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2005, p. 1118); os demais grupos continuam, assim, tendo seus direitos educativos violados. Com efeito, boa parte da investigação sobre o ensino de jovens e adultos no Brasil versa sobre a elevada evasão e os minguados resultados de aprendizagem observados na modalidade, as dificuldades que os estudantes têm em conciliar trabalho e estudo, a precariedade das condições do ensino noturno, o des-

preparo dos docentes para fazer frente às especificidades da modalidade, e a inadequação dos currículos e materiais didáticos (HADDAD, 2002; RIBEIRO, 2009).

Nos estudos de caso realizados em municípios paulistas focalizando o financiamento e a oferta da EJA, algumas das exceções à reduzida demanda por vagas ocorreram em unidades escolares exclusivamente dedicadas ao público jovem e adultos. Enquanto as classes noturnas dispersas nas escolas das redes estadual e municipais padeciam de intensa evasão ou sequer eram formadas devido à baixa procura, as unidades escolares organizadas para atender exclusivamente jovens e adultos chegavam a ter listas de espera (DI PIERRO, 2014).

Essa evidência se somou às colhidas em outros estudos sobre escolas públicas especializadas, como o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (MOLL e VIVIAN, 2007; SOARES, 2011; VIERO, 2008), o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São Carlos, no Estado de São Paulo (GABASSA, 2009; MELLO et al, 2010; MELLO et al, 2012), o Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (FAVERO et al, 2007) e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos do Município de São Paulo (FARIA, 2014; FARIA, 2016; LUIZ, 2013; SINGER, 2008). Guardadas as especificidades de cada território e instituição, algumas características são comuns a esses centros educativos e podem ser associadas às especificidades das necessidades e condições de estudo dos sujeitos da EJA, sobretudo a maior flexibilidade nos espaços e tempos de ensino e aprendizagem, o redesenho dos currículos de modo a torná-los significativos e contextualizá-los no universo experiencial e cultural dos educandos, e o intento

de pautar pelo diálogo democrático as relações entre estudantes e educadores, cuja formação continuada e trabalho coletivo constituem as bases de sustentação da autonomia escolar no desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. Estas características são citadas também em pesquisas que investigam experiências pedagógicas na EJA na perspectiva da inovação educativa, das boas práticas, das escolas eficazes ou das especificidades dessa modalidade (DI PIERRO et al, 2008; HADDAD, 2007; SILVA et al, 2012; SOARES e SOARES, 2014).

É preciso atentar, contudo, que nem todas as escolas brasileiras especialmente voltadas à população jovem e adulta adotam a perspectiva participativa e dialógica que caracteriza os centros educativos mencionados anteriormente, pois parcela significativa delas teve origem nos Centros de Estudos Supletivos (CES), criados nos Estados durante o regime militar por indução do Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação (VARGAS, 1984), adotando a metodologia de ensino personalizado, sem a obrigatoriedade de frequência escolar. Os estudos sobre os CES realizados até fins da década de 1990 eram críticos dessa perspectiva de massificação do ensino para adultos com baixo custo operacional mediante o emprego de tecnologias educacionais, avaliada como tecnicista e pouco efetiva (HADDAD, 1991; SOARES, 1995; SOUZA, 2002). Grande parte desses centros, entretanto, sofreu mudança de nomenclatura e transformações em seus projetos pedagógicos no transcorrer das últimas décadas, comprovadas em publicações mais recentes que mencionam tensões entre práticas instituídas e emergentes em seu interior (BARCELOS, 2014), o que convida analisar suas configurações atuais.

Na literatura revisada nenhum estudo se deteve na análise de aspectos relativos à organização e gestão de escolas especialmente dedicadas à EJA, lacuna que a presente pesquisa procurou preencher no intuito de extrair recomendações para as políticas públicas.

No transcorrer da investigação, ampliamos a revisão da literatura sobre escolas exclusivas de EJA, apurando cerca de duas dezenas de teses e dissertações recentes sobre centros públicos exclusivamente dedicados à modalidade. As obras consultadas estão listadas no Quadro 1, apresentado ao final deste capítulo. A maioria delas trata de alguma dimensão das práticas pedagógicas (currículo, ensino, formação de professores, relação professores-alunos, inclusão de estudantes com deficiência, etc.). Cinco dissertações abordam temas correlatos à nossa pesquisa: Araújo (2013) analisou a criação dos Centros de EJA em Mato Grosso e estudou a experiência de uma unidade de Cuiabá; Borges (2014) investigou o custo-aluno de um centro da Capital Federal; Faria (2014) estudou a gênese e o percurso dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejás) da Capital paulistana ao longo de duas décadas; Guedes (2009) abordou a organização modular do ensino em um centro em Campinas (SP); e Morete (2010) fez estudo sobre a organização semipresencial do ensino em centro estadual localizado em Presidente Prudente (SP).

Assim, considerando as políticas educacionais estadual e nacional, a pesquisa se propôs a identificar quais os fatores e processos singulares às escolas públicas especialmente dedicadas à EJA que as tornam mais atrativas (quando comparadas aos cursos noturnos oferecidos nas escolas que atendem crianças e adolescentes durante o dia) e que favorecem a frequência e o sucesso escolar dos jovens e adultos das camadas populares.

Com base na literatura revista, operamos com a hipótese de que escolas organizadas exclusivamente para atender jovens e adultos são mais efetivas na mobilização da demanda social e no atendimento às necessidades de aprendizado desse grupo social e geracional que os cursos noturnos oferecidos em escolas organizadas para atender prioritariamente crianças e adolescentes em período diurno (que são o modelo dominante nas redes públicas de ensino).

DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa situa-se no campo de estudos da política e administração educacional e se inscreve na vertente teórica cujos autores de referência denominam sociologia política da educação (TORRES, 1996; 2013) ou sociologia das políticas educacionais (AFONSO, 2001), abordagem que adota uma perspectiva crítica do poder nas organizações complexas e no Estado, procurando realizar uma análise integrada dos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais de formação das políticas educativas, considerando o contexto de transnacionalização do capitalismo e globalização cultural, bem como a redefinição do papel do Estado na regulação das políticas públicas (BARROSO, 2005). Comporta ainda o exame das condições e perspectivas de transformação de tais políticas pela cidadania democrática.

A investigação se propôs a analisar e comparar modelos contemporâneos de organização de unidades escolares que atendem jovens e adultos das camadas populares nas redes públicas de ensino paulistas, recorrendo à modalidade de pesquisa qualitativa conhecida como estudo de casos múltiplo ou estudo de caso coletivo (ANDRE, 2005; STAKE, 1983).

Em pesquisas qualitativas, como são os estudos de caso, é possível que a própria descrição densa e naturalística dos dados empíricos sugira critérios de análise. Convém, entretanto, recorrer às pesquisas precedentes para elencar previamente um conjunto de critérios a serem observados. Em estudo de casos múltiplo sobre formação de professores em diferentes localidades, Soares (2011) sistematizou um conjunto de atributos que conferem especificidade à EJA: aborda-

gem pedagógica que articula escolarização à transformação das condições de vida dos aprendizes e comporta diversidade de tempos e espaços de aprendizagem; acolhimento da diversidade de sujeitos; contextualização do currículo e sua conexão à experiência de vida e bagagem cultural dos educandos; disponibilidade de recursos didáticos específicos; existência de políticas de assistência estudantil; profissionalização e condições de trabalho docente que inibem a rotatividade e favorecem a formação em serviço. Em pesquisa-ação voltada à constituição de comunidades de aprendizagem, Mello, Braga e Gabassa (2012) colocam ênfase na dialogia e participação em processos de mudança nas relações das equipes escolares com a população servida, para os quais corroboram estratégias de democratização da gestão dos centros educativos, e de ensino e aprendizagem colaborativas.

Assim, considerando os objetivos da pesquisa e a revisão da literatura, cada um dos estabelecimentos de ensino estudados foi caracterizado mediante a consideração de seis aspectos: a) o perfil e a diversidade sociocultural dos educandos; b) as condições de trabalho e a formação acadêmica e em serviço dos educadores; c) as instalações físicas; d) os programas de assistência estudantil (transporte, alimentação, saúde e provisão de materiais didáticos); e) as propostas curricular e pedagógica, e a flexibilidade da organização dos tempos e espaços de aprendizagem; e) a gestão escolar (incluindo os mecanismos de participação e as relações com a comunidade); f) o comportamento das matrículas, o fluxo e rendimento escolar, bem como os índices de certificação.

A quantidade de unidades de análise – quatro escolas – foi fixada em função dos limites de tempo e recursos materiais e humanos disponíveis para coleta

dos dados, vis a vis a profundidade de análise pretendida, avaliando-se que esse número seria suficiente para captar o fenômeno educacional estudado em sua complexidade, considerados os contextos específicos que conferem singularidade a cada um dos casos. A seleção dos casos foi realizada segundo o interesse que cada uma das unidades escolares suscita para explicar o problema de pesquisa, considerada sua exemplaridade e singularidade, mas considerou também fatores práticos relacionados aos deslocamentos da equipe de pesquisa no território, bem como a disposição das equipes gestoras de cada uma das escolas em colaborar com o estudo. Tendo em vista a organização federativa do aparato governamental e as atribuições educacionais específicas e concorrentes dos Estados e municípios brasileiros, foram selecionados três centros municipais e um centro estadual. Todos localizados no Estado de São Paulo.

Foram adotados procedimentos metódicos de coleta, registro e triangulação dos dados, visando assegurar a validade e fidedignidade das análises de modo a transpor um dos principais desafios dos estudos de caso, que é a possibilidade de realizar transferências de resultados, inferências analíticas e generalizações, contribuindo para a construção e o avanço teórico (ANDRE, 2005; ALVES-MAZZOTTI, 2006; MAFFEZZOLLI e BOEHS, 2008).

Cada uma das estudantes de graduação e pós-graduação que integraram a equipe de pesquisa realizou a coleta de dados em um centro educativo. Os quatro estudos de caso foram conduzidos por um protocolo comum de coleta de dados que, orientado por objetivos gerais e específicos do estudo, definiu as fontes e evidências privilegiadas (tópicos a serem abordados na descrição de contexto, as estatísticas educacionais

e os dados financeiros a serem reunidos, o número e a natureza das observações a serem realizadas, a tipologia dos documentos a serem consultados, a variedade dos informantes a serem entrevistados, etc.), os instrumentos de registro (gravações, caderno de campo, registro de imagens, etc.), o número e a qualificação dos sujeitos a serem entrevistados (mediante emprego de roteiros semiestruturados, gravação e transcrição).

Os dados coletados foram reunidos em um banco de informações que facilitou a comunicação da equipe e propiciou a triangulação, construção de cronologias, constatação de regularidades, recorrências, padrões e/ou tendências, elaboração de categorizações, descrição densa e análise de cada caso singular, bem como a agregação, o contraste e a comparação dos casos entre si.

A colaboração dos informantes (dirigentes, técnicos, docentes, estudantes) foi objeto de diálogo e negociação. Suas anuências foram registradas em termos de consentimento livre e esclarecido, mantendo preservados seus anonimatos sempre que solicitados, conforme recomendam as normas da ética na pesquisa. Representantes das equipes gestora e docente dos quatro estabelecimentos de ensino estudados discutiram a versão preliminar deste relatório de pesquisa, contribuindo crítica e construtivamente na interpretação dos dados e validação dos resultados obtidos.

Quadro 1 Revisão de Dissertações e Teses sobre Centros Exclusivos de EJA

Referências	UF	Nível	Temática(s)
ARAUJO, Zilma Franco Moraes. Significado da educação de jovens e adultos para educandos e educadores no Ceja Cesário Neto. Cuiabá, UFMT, 2013.	MT	Mestrado	Política pública; Projeto político pedagógico
BARROS, Jessika Matos Paes de. Os caminhos do bom professor de jovens e adultos – EJA. Presidente Prudente, Unoeste, 2010.	MT	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Formação de professores
BORGES, Irlanda Aglae Correia Lima. A gestão do financiamento público em escola de educação de jovens e adultos: um estudo no Distrito Federal. Brasília, UCB, 2014.	DF	Mestrado	Financiamento da educação; Custo aluno na EJA
COSTA, Adriana Almeida Rezende. Os gêneros textuais na educação de jovens e adultos do Ensino Médio: um estudo de caso no Centro de Referência de EJA Professor Severino Uchôa. Aracaju, UFSE, 2011.	SE	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Práticas de leitura e escrita; Ensino médio
COSTA, Claudia Maria Lima Da. A prática pedagógica de professores do Ceja como contexto de aprendizagens docentes. Teresina, UFPI, 2011.	PI	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Formação de professores
DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso. Natal, UFRN, 2012.	MT	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Inclusão de pessoas deficientes
EICARDI, Ana Cristina de Souza. Arte popular nordestina em um Centro Integrado de Jovens e Adultos: do convívio entre os alunos ao desenvolvimento da leitura e da escrita. São Paulo, Mackenzie, 2013.	SP	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Aprendizagem da leitura e escrita; Educação artística
FARIA, Vanessa Elsas de. A trajetória do projeto Cieja entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo. 2014. São Paulo, Feusp, 2014.	SP	Mestrado	Política pública; Projeto político pedagógico
FELIPE, Glaucia Ribeiro. Na morada da diversidade: a tessitura teatral como instrumento democrático. São Paulo, Ecausp, 2010.	SP	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Educação artística; Teatro

Referências	UF	Nível	Temática(s)
FERNANDES, Carla Maria Garcia. O que é arte: Conceitos possíveis na Educação de Jovens e Adultos do CMET Paulo Freire. Porto Alegre, UFRGS, 2012.	RS	Doutorado	Currículo e práticas pedagógicas; Educação artística
GUEDES, Edinalda. A avaliação de uma experiência diferenciada de educação e jovens e adultos. São Paulo, PUCSP, 2008.	SP	Mestrado	Projeto político pedagógico da escola; EJA modular
LIMA, Maria Aparecida Ferreira de. O poder da biblioteca nos processos de (in)visibilidade do saber: um estudo de caso sobre a EJA. Itatiba, Universidade São Francisco/Santa Clara, 2012.	SP	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Leitura.
MELO, Leandro Siqueira de. Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (Ceja) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói. Rio de Janeiro, UERJ, 2012.	RJ	Mestrado	Perfil e motivações dos estudantes.
MORETE, Rita de Cássia Boscoli Soler. O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (Ceeja-PP) significa realmente espaço formativo? Presidente Prudente, Unesp, 2010.	SP	Mestrado	Projeto político pedagógico da escola; Ensino semipresencial.
OLIVEIRA, Márcio Cândido de. Aspectos da produção escrita no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja). Rondonópolis, UFMT, 2012.	MT	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Ensino de leitura e escrita; Ensino semipresencial
RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. Concepções e Perspectivas de Educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja) Dourados/MS. Campo Grande, UCDB, 2012.	MS	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Concepção de EJA; Formação de professores.
REZENDE, Viviane Almeida. A dimensão ambiental nas concepções dos professores do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa. São Cristóvão, UFSE, 2011.	SE	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Educação ambiental.
VIANA, Kety. As canções e filmes como recursos codificadores e decodificadores no currículo da EJA. São Paulo, PUCSP, 2011	SP	Mestrado	Currículo e práticas pedagógicas; Educação artística.

Fonte: KUHN (2016)

2

Breve contextualização sobre a educação de pessoas jovens e adultas no Estado de São Paulo

UM POUCO DE HISTÓRIA DA EJA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Estudos sobre a história da educação paulista registram que, em meados da década de 1940, já existiam cursos noturnos voltados à instrução primária de jovens e adultos mantidos pelo governo estadual, por prefeituras e particulares (BEISIEGEL, 1974). No final dessa década esse tipo de atendimento foi ampliado como resultado das ações realizadas no Estado pela Campanha Nacional de Educação de Adultos e, na década seguinte, pelas Campanhas Nacionais de Educação Rural e de Erradicação do Analfabetismo. Para coordenar essas ações, foi criado em 1958 o Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Embora os movimentos de educação e cultura popular do início dos anos 1960 mais conhecidos sejam aqueles que transcorreram no Nordeste do país, existiram iniciativas similares também no Estado de São Paulo que, contudo, foram desarticuladas pela repressão que se seguiu ao golpe militar de 1964¹.

Em 1969 o SEA foi substituído pelo Serviço de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado da Educação que, em conjunto com a Fundação Padre Anchieta, implementou o pioneiro Curso de Madureza Ginásial pelo rádio e televisão, voltado à preparação dos candidatos aos Exames de Madureza.

A promulgação em 1971 da Lei n. 5.692 de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que ampliou o ensino obrigatório para oito anos e instituiu o Ensino e os Exames Supletivos, não estimulou a expansão da EJA na rede estadual de ensino paulista. Segundo Barreto (1989), o esforço para ampliar a oferta de ensino de 1º

grau ocupou todos os espaços e turnos das escolas, reduzindo o lugar ocupado pelas salas do ensino de adultos, que regrediram de 3 mil para 1 mil em 1977.

A queda nas matrículas persistiu até o início da década de 1980, embora as modalidades de oferta tenham se diversificado. Já em 1971 foi constituída a Comissão Central de Exames Supletivos, que passou a promover os Exames de Educação Geral em substituição aos de Madureza. E, em 1976, deu início à oferta de Exames de Suplência Profissionalizante. Em 1976 começou, também, a recepção organizada do Projeto Minerva (Suplência de 1º Grau via rádio). Este serviço perdurou até 1983. Em 1978 foram ao ar as primeiras emissões do Telecurso 2º Grau, produzido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Fundação Padre Anchieta. Em 1981 foi vez do Telecurso 1º Grau e da instalação do primeiro Centro de Estudos Supletivos (CES) no Estado de São Paulo. Os dados apontam, entretanto, para uma redução do número de salas e matrículas nos Cursos Supletivos sistemáticos entre 1976 e 1982. Nota-se também a crescente privatização desse setor, especialmente nas séries finais do 1º Grau e no 2º Grau (HADDAD et al, 1993, p. 501).

Com a retomada das eleições diretas para governador em 1982, a rede estadual de ensino passou a receber pressões populares pela ampliação do atendimento aos jovens e adultos, registrando-se até 1988 uma expansão das matrículas nos cursos presenciais e a criação de Centros de Estudos Supletivos no interior do Estado. Também nesse período, em 1987, o Estado deu início à oferta ao ensino supletivo de nível médio, até então realizada exclusivamente pela rede privada. Dessa maneira, no final da década de 1980 a rede estadual tornou-se a principal provedora de cursos para jovens e adultos em São Paulo.

¹ Consultar, por exemplo, os testemunhos concedidos por José Carlos e Vera Barreto à tese de Vieira (2006).

A extinção da Fundação Educar em 1990 deu início à municipalização da alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, quando muitos municípios absorveram os serviços da sucedânea do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral (HADDAD et al, 1993). A descentralização se intensificou a partir de 1996, quando pelo Decreto 40.673 o governo estadual se retirou unilateralmente da oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental, sem negociar a transferência desse encargo aos municípios ou assisti-los técnica e financeiramente (CARVALHO, 2006; FURLAN, 2007; VIEIRA, 2011)². Na primeira década do novo milênio as estatísticas registraram a intensificação da municipalização do Ensino Fundamental, simultânea ao declínio da oferta privada e, na segunda metade da década, o recuo acentuado das matrículas da rede estadual.

Corti (2015, p. 224-5) documentou a política de contenção e a diminuição de vagas no então denominado Ensino Supletivo de Nível Médio entre 1991 e 1997, em virtude da prioridade concedida pela Seesp ao ensino regular, que se expandia em ritmo acelerado nesse período. A Resolução 944 de 1993, que regulamentou as matrículas da rede estadual para 1994, fixou prioridade para o Ensino Fundamental regular e vedou a abertura de novas turmas de Ensino Supletivo e Profissionalizante, permitindo que tivessem continuidade apenas nas escolas em que a demanda do ensino regular Fundamental ou Médio estivesse totalmente atendida. A partir de 1998, entretanto, a rede estadual voltou a expandir a oferta de EJA de Ensino Médio, incentivando que os jovens com defasagem na relação idade-série fossem transferidos do ensino regular para essa modalidade. É provável que esse movimento esteja vinculado à procura

² Entre 1997 e 2014 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seesp) manteve um programa de alfabetização de jovens e adultos em parceria com organizações sociais. Nomeado, em 2003, Programa de Alfabetização e Inclusão de Jovens e Adultos (PAI), passou a se chamar Programa Alfabetiza São Paulo em 2008 (PASTORE, 2014), sendo extinto no início de 2015.

de um atendimento a custos mais baixos, já que àquela época, sob a vigência do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o Estado enfrentasse dificuldades para financiar a expansão do Ensino Médio.

Em 2014 a Secretaria de Estado da Educação assumiu a responsabilidade pela EJA no sistema prisional (até então a cargo de uma Fundação vinculada à Secretaria de Assuntos Penitenciários) e criou oito novos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – Ceejas (como passaram a ser denominados os antigos CES), que somaram 31, distribuídos em todo o Estado.

DEMANDA, OFERTA E POLÍTICAS DE EJA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Com 43 milhões de habitantes e um Produto Interno Bruto superior a R\$ 1,5 trilhão (segundo dados para 2015 da Fundação Seade), São Paulo é o mais rico e populoso Estado brasileiro. Embora apresente indicadores educacionais positivos diante das médias do país, o Estado de São Paulo possui extensa demanda potencial por EJA devido ao elevado contingente de pessoas analfabetas e com baixa escolaridade aí residentes. Em 2012, possuía 1.287.000 jovens e adultos analfabetos (3,81% de sua população com 15 anos ou mais), o segundo maior contingente dentre os Estados brasileiros e quase 10% do total nacional. Manejando dados dos Censos de 2010, Di Pierro (2014) estimou em cerca de 16,5 milhões de pessoas a demanda potencial por alfabetização e educação básica de jovens e adultos no Estado, verificando que menos de 10% desse total era atendido pelo sistema escolar, incluídos aqueles que frequentam a EJA ou os que cursam as escolas comuns.

A oferta não só é reduzida, como obedece a uma tendência geral de declínio. Segundo Di Pierro (2014), entre 2005 e 2010 a queda da matrícula total na EJA foi de 46,6%, sendo mais acentuada na rede estadual (-49,5%) do que nas redes municipais (35,1%). Analisando os dados referentes aos anos de 2010 e 2015³, observamos um decréscimo de cerca de 10% das matrículas no quinquênio, mais acentuado no Ensino Fundamental (-18,4%) do que no Ensino Médio (-0,7%).

A rede estadual de ensino continua a ser a principal provedora da EJA, com 57% da matrícula total em ambos os anos, o que se deve, sobretudo, à sua participação na oferta da EJA de Nível Médio. O processo de municipalização do Ensino Fundamental, iniciado na década de 1990, porém, parece ter se esgotado, pois a participação dos municípios na matrícula dessa etapa recuou de 76,5% em 2010 para 63,4% em 2015, declinando também em números absolutos. O incremento da matrícula privada, que passou de inexpressivos 1,3% em 2010 para 12% em 2015 se realizou quase que integralmente na modalidade a distância.

A literatura oferece indicações de que, além da conhecida dificuldade que os jovens e adultos das camadas populares enfrentam para conciliar os estudos com o trabalho e as responsabilidades familiares, a queda na procura pelos cursos de EJA (assim como a elevada evasão registrada na modalidade) resulta da inadequação da oferta, em especial a rigidez da organização escolar e a impropriedade do currículo, das metodologias e da formação docente diante das necessidades e características da população a ser atendida. Nos capítulos a seguir, registramos as experiências de quatro escolas que procuraram superar essas limitações, organizando de forma alternativa o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos.

³ A partir de 2015 o Censo Escolar passou a contabilizar também as matrículas da EJA com mediação de Educação a Distância, que somaram 49.455 (18.071 de Ensino Fundamental e 31.384 de Ensino Médio). Todas elas realizadas na rede privada, sendo que a maioria delas tenha sido, provavelmente, realizada no programa do Serviço Social da Indústria (Sesi).

Tabela 1 São Paulo (Estado) – Matrícula na EJA por dependência administrativa em 2010

Dependência administrativa	EJA Presencial, Semipresencial e a Distância			EJA Educação Especial	
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Federal	324	0	324	0	0
Estadual	285.185	57.289	227.896	34.042	53.509
Municipal	203.447	194.263	9.184	7.796	5.908
Privada	6.795	2.191	4.604	44	88
Total	495.751	253.743	242.008	41.882	59.505

Fonte: Censo Escolar. Inep. MEC.

Tabela 2 São Paulo (Estado) – Matrícula na EJA por dependência administrativa em 2015

Dependência administrativa	EJA Presencial, Semipresencial e a Distância			EJA Educação Especial	
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Federal	0	0	0	0	0
Estadual	253.014	56.100	196.914	1.017	1.759
Municipal	140.722	131.352	9.370	4.822	79
Privada	53.414	19.501	33.913	3.377	259
Total	447.150	206.953	240.197	9.216	2.097

Fonte: Censo Escolar. Inep. MEC.

3

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja) Dona Clara Mantelli*

* Este capítulo foi desenvolvido com base na pesquisa de Iniciação Científica da estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP Breda Maiara da Cruz (CRUZ, 2016), bolsista do CNPq.

O Ceeja Dona Clara Mantelli, escola estadual que oferece cursos semipresenciais a pessoas com 18 anos ou mais que possuem Educação Básica incompleta, foi selecionado para estudo de caso por ser o pioneiro dentre os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, funcionando como modelo e referência para os demais. Além disso, ele respondia em 2014 por quase 12% da matrícula total das 21 unidades educacionais dessa natureza mantidas pelo poder público estadual. Esta liderança se confirmou no ano seguinte, quando, mesmo após a criação de dez Ceejas no interior e na Região Metropolitana da Capital, as matrículas do Dona Clara Mantelli representaram 16% do total da modalidade. Apesar de sua relevância, há apenas um estudo de mestrado realizado sobre esse Centro há mais de duas décadas (LASSALVIA, 1992).

Este estudo de caso visou entender o comportamento da demanda social e da oferta escolar, o modo como o ensino é organizado, a gestão escolar e as condições de ensino e aprendizagem, os perfis dos docentes e dos estudantes, e os resultados educativos alcançados. Foram feitas a revisão da literatura e análise de documentos (leis, normas, proposta pedagógica, estatísticas). Também foram realizadas observações do cotidiano escolar e entrevistas com três membros da equipe gestora, seis professores e sete alunos (caracterizados no Quadro 2) posteriormente transcritas, categorizadas e analisadas.

Antes de iniciar a análise da escola, entretanto, convém situá-la no contexto da cidade.



DEMANDA E OFERTA DE EJA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Com população estimada em 2016 em 11,6 milhões de habitantes, a cidade de São Paulo é a mais populosa do Brasil. Seu Produto Interno Bruto (PIB) é o maior do país e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) aferido em 2010 era de 0,805 (PNUD, 2013).

A população com 15 anos e mais, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, era de 8.916.518 (79,23% do total); nesse grupo, 283.472 não eram alfabetizados, o que resultava em uma taxa de 3,2% de analfabetismo. Dentre os jovens de 18 a 24 anos, 57% não haviam concluído o Ensino Médio. Na população com 25 anos ou mais, 34,9% não tinham instrução ou não haviam completado o Ensino Fundamental; e 17,1% haviam completado o Ensino Fundamental mas não tinham concluído o Ensino Médio. Configura-se, assim, uma extensa demanda potencial por formação da população jovem, adulta e idosa.

O Censo Escolar de 2015 registrou 2.683.913 matrículas na Educação Básica no município, das quais 125.138 foram realizadas na modalidade EJA, apenas 4,6% do total. Mesmo contabilizando as matrículas na educação a distância, as inscrições na EJA em 2015 recuaram tanto em números absolutos como em números relativos em comparação ao ano anterior, quando as 127.366 matrículas na modalidade representaram 6,6% do total da Educação Básica no município.

Atendendo em moldes presenciais, a rede municipal de ensino respondeu por 86,3% das matrículas na EJA de Ensino Fundamental, enquanto a rede estadual atendeu 91,7% das matrículas na EJA de Ensino Médio, porém com uma participação significativa dos cursistas (14%) atendidos nos moldes semipresenciais. A rede privada acolheu apenas 6,7% das matrículas na EJA, a maioria delas no Ensino Médio e na modalidade a distância, que pela primeira vez foram registradas no Censo Escolar⁴. O Censo não registrou matrículas de EJA na rede federal de ensino em 2015. No que concerne ao atendimento das pessoas com deficiência, 70% foi feito pela rede municipal, enquanto a rede estadual respondeu por 25,4% das matrículas nessa modalidade, e o ensino particular pelos 4,5% restantes.

Observada a série histórica de Censos de 2010 a 2015, constata-se que o número de alunos matriculados na EJA no município de São Paulo, nas redes pública e privada, sofreu uma queda de 30% no período, recuo que afetou ambas as etapas e todas as redes de ensino (Tabela 4).

4 É provável que as matrículas de EJA a distância registradas na rede particular se refiram ao atendimento do Telecurso realizado pelo SESI que, a partir de 2016, passou a ser realizado totalmente em ambiente virtual.

5 O Instituto Federal de São Paulo (IFSP), entretanto, informa estar em curso no campus da capital o curso de EJA de Nível Médio integrado à formação profissional de Técnico em Qualidade, que em agosto de 2016 tinha 106 matrículas ativas (Fonte: <http://pre.ifsp.edu.br/dados-alunos>).

Tabela 3 Matrícula na EJA no município de São Paulo (2015)

Depen- dência Adminis- trativa	Tipo de Mediação Didático- Pedagógica	Educação de Jovens e Adultos							
		Funda- mental	Ensino Médio	Total	%	Educação Especial			% sobre Total
						Funda- mental	Ensino Médio	Total	
Total	EAD	1.690	3.485	5.175	4,1	12	11	23	-
	Presencial	53.213	54.404	107.617	86,0	1.282	314	1.596	-
	Semipresencial	3.817	8.529	12.346	9,9	46	88	134	-
	Total	58.720	66.418	125.138	100,0	1.340	413	1.753	1,4
Estadual	Presencial	1.316	52.369	53.685	42,9	9	303	312	-
	Semipresencial	3.817	8.529	12.346	9,8	46	88	134	-
	Total	5.133	60.898	66.031	52,8	55	391	446	0,4
Municipal	Presencial	50.688	0	50.688	50,4	1.228	0	1.228	-
	Total	50.688	0	50.688	50,4	1.228	0	1.228	1,0
Privada	EAD	1.690	3.485	5.175	4,1	12	11	23	-
	Presencial	1.209	2.035	3.244	2,6	45	11	56	-
	Total	2.899	5.520	8.419	6,7	57	22	79	0,0

Fonte: Censo Escolar 2015. Inep/MEC. Consulta à matrícula. Cálculos da autora.

Tabela 4 Município de São Paulo – Número de matrículas na EJA em 2010-2015

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
2010	89.434	89.400	178.834
2011	76.164	74.409	150.573
2012	67.017	72.736	139.753
2013	65.666	71.539	137.205
2014	60.768	68.409	129.177
2015	58.720	66.418	125.138

Estão incluídas matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional. Não estão incluídos alunos de turmas de atendimento complementar (AC) e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: MEC. Censo Escolar. 2010-2015.

BREVE HISTÓRICO DO CEEJA DONA CLARA MANTELLI

O atual Ceeja Dona Clara Mantelli foi, em sua origem, um Centro Estadual de Estudos Supletivos (Cees). Inspirados pela didática da instrução programada, então em voga nos Estados Unidos, os Centros de Estudos Supletivos (CES) adotavam a metodologia de ensino personalizado com o apoio de módulos instrucionais, e multiplicaram-se nas redes estaduais de ensino de todo o país na segunda metade da década de 1970 por indução do Departamento de Ensino Supletivo (Desu) do Ministério da Educação (VARGAS, 1984). As Unidades de Estudo (como eram denominados os módulos instrucionais utilizados nos CES) foram elaboradas pelo DESU/MEC e compunham o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (Plidesu), sendo distribuídos em todo o país. A disseminação dessa metodologia de ensino correspondia às funções e formas que a legislação vigente (a Lei n. 5.692 de 1971 e o Parecer 699 do Conselho Nacional de Educação) atribuía à elevação de escolaridade dos jovens e adultos, então denominada Função Suplência do Ensino Supletivo (HADDAD et al, 1987).

Em São Paulo, o CEES Dona Clara Mantelli iniciou suas atividades no primeiro semestre de 1981, mas os preparativos começaram anos antes. O Centro foi criado pelo Decreto n. 9.855 de 1977 e seu Regimento Escolar foi aprovado pelo Parecer nº 158 do Conselho Estadual de Educação no mesmo ano.

No Estado de São Paulo coube à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) a implantação do Centro de Estudos por meio do Setor de Ensino Supletivo, o qual foi caracterizado pelo Conselho Estadual de Educação como experiência pedagógica com validade por dois anos a partir da data de seu funcionamento, que pressupunha um acompanhamento avaliativo, desde a fase de organização e montagem do Cees até o final da experiência (LASSALVIA, 1992, p. 12).

Ficou determinado que a direção do estabelecimento deveria encaminhar anualmente ao Conselho Estadual de Educação relatório sobre os dados obtidos, além do trabalho de acompanhamento realizado pelo Setor de Estudos e Pesquisas (LASSALVIA, 1992, p. 27).



Estudantes seguem roteiros de estudo e se preparam para as avaliações.

Os docentes e funcionários técnico-administrativos selecionados para atuar no Centro receberam treinamento em outubro de 1979 e começaram o planejamento didático-pedagógico. Uma equipe técnica da Cenp se encarregou de elaborar uma versão paulista das Unidades de Estudo de cada uma das disciplinas, “com o fim de atender às peculiaridades da região” (LASSALVIA, 1992, p. 28). Finalmente, em abril de 1981 foram abertas as inscrições aos interessados e, a partir de maio, o Cees Clara Mantelli entrou em funcionamento, atendendo inicialmente o Ensino de 1º Grau, como era denominado à época o ensino elementar. Em 1988, o Cees passou a oferecer também o 2º Grau, para permitir que os concluintes dessem continuidade aos estudos. Até 1995 existiu um atendimento denominado “pré-modular” para estudantes do 1º Ciclo do Ensino de 1º Grau, mas como essa etapa de ensino requeria metodologia distinta, o Centro passou a atender apenas o 2º Ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em moldes semipresenciais. O fim desse atendimento correspondeu também à orientação geral da Secretaria de Educação que, a partir de 1996, implementou política de municipalização do ensino pela qual, dentre outras medidas, transferiu unilateralmente o encargo das séries iniciais do Ensino Fundamental da EJA aos municípios (VIEIRA, 2011).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, que reconfigurou a modalidade Educação de Jovens e Adultos, seria preciso atualizar o nome e as normas da escola. Em junho de 2011, a Resolução 77 da Secretaria de Educação regulamentou os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (Ceejas).

LOCALIZAÇÃO, INSTALAÇÕES FÍSICAS, RECURSOS PEDAGÓGICOS E ACESSIBILIDADE

O Ceeja Dona Clara Mantelli está instalado em um complexo de dois prédios situados em um amplo terreno na mais importante via de ligação da Zona Leste ao Centro da Capital, no distrito de Belém, subprefeitura da Mooca. Em virtude da proximidade com a estação de trens e de metrô do Belém, a escola não atende apenas os moradores e trabalhadores do entorno (em que predominam atividades comerciais), mas um público bem mais amplo, proveniente de toda a Capital e de outros municípios da Região Metropolitana.

O acesso ao Ceeja Dona Clara Mantelli é feito por um amplo pátio cujas paredes foram recentemente decoradas por um mural em *graffiti*, onde fica uma área coberta com mesas e cadeiras para os alunos estudarem, pela qual se chega ao refeitório dos alunos, bem como aos dois edifícios, separados entre si por pequenos canteiros (vide foto à p. 25). O prédio menor, térreo, abriga o auditório, dois banheiros – um feminino e outro masculino – para alunos, uma sala de orientação e reforço, o almoxarifado e a sala de atendimento aos deficientes auditivos. O prédio maior tem uma ala com dois andares e outra térrea. No andar superior, cujo acesso é feito exclusivamente por escadas, há três salas de aula, uma de reuniões e o laboratório de informática. No andar térreo ficam quatro salas de aula, um depósito de materiais de limpeza, uma sala de leitura que cumpre a função de biblioteca, banheiros para professores e funcionários, os laboratórios de Física e de Química, uma sala de uso da coordenação para atender os estudantes, uma sala para atendimento de deficientes visuais, duas salas de arquivos, uma cozinha com despensa, um refeitório para

os professores e o refeitório dos alunos. Nesse mesmo corredor ficam a secretaria e o acesso à área reservada de salas da direção, coordenação pedagógica e gerência de organização escolar, cujo corredor abriga máquinas copadoras. Há também uma casa de zeladoria nas dependências da escola.

As classes são salas ambientes que por vezes abrigam duas disciplinas de uma mesma área de conhecimento.

A escola e os corredores estão sempre cheios de estudantes, aguardando em longas e demoradas filas a realização de matrículas, provas, oficinas ou outra forma de atendimento, ou então estudando nas mesas e bancos disponíveis no pátio, no refeitório ou nas áreas de circulação. Nos murais, podem ser lidos cartazes que solicitam que os estudantes não se façam acompanhar de crianças.

A escola é bem equipada (tem projetores multimídia, computadores com acesso à internet, impressoras, scanner, televisores, DVDs, câmeras fotográficas digitais, telefones, aparelhos de fax, copadoras, lousa digital, equipamento de som, microfones, ventiladores), possui acervo de livros e materiais didáticos. Na sala para deficientes visuais há uma impressora em braile e outra de tinta - utilizada para imprimir material ampliado para os alunos de baixa visão -, lupa eletrônica, lupa manual, dois computadores com software de voz, programas que transformam texto em áudio, máquinas de braile, leitor de tela, calculadora de voz, uma TV, livros e materiais didáticos digitais e em braile.

Embora não exista elevador para dar acesso ao andar superior do edifício, o piso térreo tem acessibilidade para as pessoas com dificuldades de locomoção, rampas de acesso para cadeirantes, banheiros adaptados para deficientes físicos, piso tátil e as já citadas salas para deficientes auditivos e visuais, utilizadas por três professores especialistas. A existência desses recursos materiais e humanos permite que a escola atenda adequadamente um grupo relativamente numeroso de pessoas com dificuldades de locomoção, deficiência intelectual, auditiva e visual, que oscilou ao longo dos últimos anos, de acordo com os Censos Escolares, e atingiu seu pico em 2015, quando foram atendidos 222 estudantes com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento.



Área coberta. Observa-se ao fundo o acesso ao refeitório

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Embora a frequência escolar não seja obrigatória, o Ceeja assegura aos matriculados a assistência estudantil, a começar pela alimentação: são servidas diariamente três refeições (café, almoço e jantar), em quantidades suficientes para atender à média de frequência diária à escola nos respectivos horários. Os estudantes também recebem gratuitamente os livros didáticos, mas não recebem kit de material escolar ou uniforme. Recebem também a carteira estudantil que dá direito ao pagamento de meia-entrada em ingressos de cinema, teatro, shows e museus. Quanto ao transporte, podem solicitar à empresa municipal de transportes coletivos até 15 passagens por mês, desde que comprovem quatro presenças mensais à escola. Não há acompanhamento de saúde ocular.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA, A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O FUNCIONAMENTO DO CEEJA DONA CLARA MANTELLI

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Ceeja Dona Clara Mantelli tem por objetivo:

(...) desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, conscientes de seus direitos e deveres e oferecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores, garantindo a escolarização de adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade em idade própria. Bem como o atendimento educacional especializado ao educando com necessidades especiais nas salas de recursos que esta unidade oferece.

O Centro atende pessoas com idade mínima de 18 anos⁶ que desejam acelerar estudos e obter a certificação de Ensino Fundamental ou Médio em horários flexíveis e com pouca exigência de frequência à escola⁷. A Instituição mantém um blog (<https://Ceejadonaclaramantelli.blogspot.com.br>) e uma página no Facebook (<https://www.facebook.com/claramantellioficial>) nos quais são divulgadas informações aos interessados em retomar estudos. O Ceeja realiza provas de equivalência de estudos e classifica alunos aptos a seguir estudos do 6º Ano do

6 Embora a norma estadual, em conformidade com as diretrizes nacionais, admita matrículas na EJA na etapa do Ensino Fundamental a partir dos 15 anos (Resolução CEE n. 16/2011), os Ceejas especificamente restringem o atendimento a pessoas com 18 anos completos (Artigo 5º da Resolução CEE n. 77/2011). De acordo com o diretor do Ceeja Clara Mantelli, essa restrição se deve ao fato de que adolescentes não têm suficiente foco na aprendizagem e certificação para ajustar-se à oferta de Ensino Semipresencial.

7 O funcionamento dos Ceejas é regido pela Resolução CEE 77/2011 e suas atualizações posteriores.

Ensino Fundamental em diante. Seu horário de funcionamento para atendimento aos alunos é de segunda à quinta-feira, das 9h às 22h, e às sextas-feiras, das 9h às 19h40. Já o horário de funcionamento da secretaria é das 8h às 22h.

Os cursos são organizados por módulos disciplinares, em que cada módulo corresponde ao conteúdo programático de uma série do Ensino Fundamental ou Médio. A exigência de frequência escolar é mínima: o aluno precisa comparecer ao Centro para uma atividade ao menos uma vez a cada 30 dias após inscrever-se em uma disciplina; caso não cumpra essa exigência, é afastado por 90 dias, podendo então reativar a matrícula; se não retornar após este prazo, é dado como evadido, tendo que se rematricular caso queira retomar os estudos.

O estudante pode cumprir a exigência mínima de frequência mensal ao Centro comparecendo a uma oficina do componente curricular em que está matriculado, participando de plantões de orientação de estudos e resolução de dúvidas, ou realizando avaliações, aguardando em fila por ordem de chegada. Eventualmente, uma oficina pode ser substituída por uma atividade orientada pelo docente, como uma pesquisa ou a visita a um museu.

É facultado ao aluno escolher o número de disciplinas que quer cursar concomitantemente, mas devido à pouca disponibilidade de tempo para os estudos (como se poderá ver mais adiante) os estudantes são aconselhados a cursar duas disciplinas por vez. Não há prazos mínimos ou máximos para a conclusão de cada módulo, disciplina ou etapa da Educação Básica. Cada aluno tem uma caderneta, denominada “passaporte”, que registra sua frequência, as disciplinas que está cursando, o(s) módulo(s) que está estudando e

os resultados de suas avaliações. Ao se inscrever em uma ou mais disciplinas, o estudante participa de uma orientação inicial, da qual recebe o material didático e o roteiro de estudo da(s) disciplina(s) e módulo(s) em que se matriculou. Os alunos têm livre acesso à biblioteca e à sala de informática (que, contudo, funcionam em horário restrito, devido à falta de funcionários), em que podem realizar pesquisas na internet e assistir aos videoaulas, alguns dos quais gravados pelos próprios professores da casa.

Na avaliação dos alunos entrevistados, é positivo o fato de o ensino ser acelerado, a redução da exigência de frequência e a flexibilidade do horário, pois:

“Ela tem um horário flexível; é, tipo, disponibilidade do aluno, quem faz o dia é a gente. Dá para vir fazer a prova e trabalhar no mesmo dia.” (Aluna 1)

“Eu consigo trabalhar até a hora que eu preciso, o horário que eu preciso, o dia que eu preciso. (...) E é rápido de acabar ela.” (Aluno 6)

“É boa a organização; e o horário é bom também, porque tem vários horários que você pode fazer. Igual, tem gente que trabalha durante o dia, pega a noite; tem gente que trabalha a noite, e estuda durante o dia; tem gente que trabalha a tarde.” (Aluno 7)

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Até 2014 os roteiros de estudo, elaborados pelos próprios docentes do Ceeja, se remetiam aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino regular. Entre 2015 e 2016 os roteiros de estudo foram revistos, passando a se remeter a uma versão da coleção *EJA Mundo do Trabalho*⁸ especialmente modularizada para os Ceejas.

O aluno pode solicitar ser avaliado a qualquer tempo e optar por dez avaliações parciais por disciplina (procedimento denominado avaliação passo a passo), com até três oportunidades para alcançar a nota mínima, ou submeter-se diretamente às provas finais de cada módulo, em que tem apenas duas chances de ser aprovado.

As provas são de múltipla escolha, sem consulta, sendo exigidos 50% de acertos, no mínimo, para avanço ao módulo seguinte. Há enunciados claros (por vezes ilustrados) e são de fácil resolução, contendo questões similares aos exercícios constantes do material didático indicado nos roteiros de estudo.

Os docentes corrigem as provas imediatamente, diante do aluno, indicando seus erros e acertos. Quando não atinge a nota mínima, o aluno pode requerer nova prova dentro de duas horas no mesmo dia (no caso de avaliações passo a passo) ou a partir do dia seguinte (no caso das provas finais). O estudante que não obtiver a nota mínima para ser promovido, após esgotadas as oportunidades de avaliação, é encami-

⁸ A Coleção *EJA Mundo do Trabalho* compreende vídeos e livros do aluno e do professor elaborados pela Fundação de Desenvolvimento Administrativo (Fundap) a pedido da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), para utilização em cursos com jovens e adultos. Inicialmente a Coleção abrangia apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental, mas para atender os Ceejas foram desenvolvidos também materiais para todos os componentes curriculares do Ensino Médio. Os materiais estão disponíveis para download no site <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/ConteudoCEEJA.aspx>.

nhado para estudos de recuperação paralela com o professor, que deve elaborar textos de apoio e atividades complementares para ajudar o estudante a superar as dificuldades detectadas.

Desde 2015 alunos do Módulo III (correspondente à série final) do Ensino Médio podem agilizar ainda mais a certificação, deixando de se submeter às avaliações “passo a passo” e de “módulo”, substituídas por uma única prova da área de Ciências Naturais, composta por 30 questões, sendo 10 de Biologia, 10 de Química e 10 de Física. Se obtiver 50% de acertos, independentemente dos componentes curriculares a que elas se refiram, o estudante pode submeter-se à avaliação final de cada uma das disciplinas.

O aluno pode obter certificação parcial no Ceeja para concluir seus estudos por outros meios, assim como pode aproveitar no Ceeja estudos parciais concluídos com êxito em outro subsistema, como as telesalas ou as provas do Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Como a escola está organizada de modo a promover a certificação acelerada, o currículo efetivo acaba se reduzindo aos conteúdos dos livros didáticos *EJA no Mundo do Trabalho* selecionados pelos roteiros de estudo de cada disciplina (vide exemplo à p. 51). O ensino se reduz a eventuais plantões de esclarecimento de dúvidas e a um reduzido número de oficinas de cada uma das disciplinas, às quais o aluno não é obrigado a comparecer senão uma vez ao mês. Por vezes, o docente da disciplina exige também a realização de algum trabalho de pesquisa antes de aplicar a prova final.

Os docentes têm sua rotina de trabalho tomada pela aplicação, correção e devolução de provas, cerca de 150 a 200 provas por dia. Apenas uma vez por semana realizam uma oficina da disciplina pela qual são responsáveis⁹.

A aprendizagem fica, assim, pendente do autodidatismo dos alunos, que, sendo adultos com múltiplas responsabilidades profissionais e familiares em busca de certificação acelerada, respondem aos incentivos desse sistema escolar realizando as tarefas demandadas pelos docentes e estudando apenas o necessário para alcançar o desempenho mínimo exigido nas provas, mediante o contato com o conteúdo do livro indicado no roteiro de estudo, complementado eventualmente com pesquisas na internet.

“Nos livros já vem tudo explicado, vem o conteúdo mais a resposta. A gente estuda e corrige; então, a gente é autoprofessor, a gente meio que auto se ensina. (...) Porque têm muitos meios de aprender, a gente pesquisa muito no YouTube, eles colocam vídeos. Na biblioteca também a gente pode usar os computadores. (...) Do jeito aqui está bom, cada um faz a sua parte.” (Aluna 1)

Os docentes entrevistados sublinham que as necessidades de aprendizagem mais sobressalentes dos estudantes estão relacionadas à interpretação e produção de textos, opinando que, devido à formação precária que muitos receberam na etapa inicial do Ensino Fundamental, há alunos que são analfabetos funcionais, enfrentando grande dificuldade de avançar em

⁹ A exceção é o professor volante, que sendo docente da área de Linguagem auxilia e substitui os professores de Português e Inglês, tira dúvidas e dá aulas de reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem, inclusive os alunos com deficiências auditiva ou visual, pois sabe se comunicar em Braille e Libras. O reforço é agendado e tem duração de, no máximo, 30 minutos.

um sistema que requer autonomia de estudo. Constatase, assim, que os educandos que não desenvolveram previamente habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, e que possuem pouca autonomia para o estudo têm dificuldades de persistir nesse sistema.

Para minimizar a evasão escolar, a escola oferece oficinas diferenciadas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos de forma significativa, roteiros facilitados para aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e videoaulas produzidas pelos professores do Ceeja, que facilitam o estudo autônomo. A equipe pedagógica afirma que com essas estratégias já obteve um aumento no número de concluintes e menor evasão escolar.

Além desse funcionamento básico, o corpo docente e a equipe pedagógica procuram criar na escola um ambiente intelectualmente estimulante, incentivando a leitura, o uso da biblioteca e da internet como ferramentas de pesquisa, a frequência a museus e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à cidadania e o meio ambiente, por meio de projetos especiais interdisciplinares.

Embora se sintam gratificados por atuar com estudantes motivados a concluir seus estudos e manifestem adesão ao modelo do Ceeja, vários dos docentes entrevistados expressaram frustração por não conseguirem individualizar a orientação de estudos devido ao atendimento massivo a que se veem obrigados.

“É justamente esse atendimento individualizado que, muitas vezes, poderia ser melhor. A gente poderia dar muito mais atenção para a dificuldade do aluno, ou para a dificuldade dele do dia a dia mesmo, de ensinar para ele como estudar, como gerir o seu tempo para

vir aqui, para estudar em casa. Então, esse processo é muito difícil, porque a gente não tem esse tempo da individualização com o aluno, acaba sendo tudo muito coletivo, tudo muito amplo.” (Professora 2)

“Poxa, eu diria que não posso atender a todos, porque a demanda é muito grande; e aí eu vejo que, após a explicação, saem pessoas que não compreenderam, porque vêm com um déficit de conteúdo e a absorção não acontece facilmente. Eles podem vir [tirar dúvidas], mas mesmo após a explicação parece que tem uma angústia por parte deles: ‘Como que eu vou responder uma prova de uma língua que eu não sei o que significa?’” (Professor 6)

Alguns dos docentes expressaram insatisfação com a organização escolar focada na certificação, da qual decorre uma metodologia que limita o ensino a um pequeno número de encontros rápidos de transmissão de conteúdos e avaliações.

“É muito administrativo e eu gostaria de poder trabalhar o pedagógico, cada indivíduo, na dificuldade dele. Hoje, eu não consigo trabalhar a dificuldade, eu tenho que trabalhar aquele conteúdo, é isso que ele tem que saber para se certificar. O pedagógico não é assim, você trabalha o indivíduo, você trabalha o conteúdo, você vai ver a vida dele, vai trazer aquela cultura dele para dentro da sala de aula, dentro do pedagógico, e aqui não tem isso.” (Professora 3)

Quanto consultados a respeito da suficiência da relação professor-aluno, estudantes entrevistados disseram:

“É, isso, você tem que estudar, e você tem que estudar sozinho: pega os livros, lê; vai na internet, pesquisa. E é isso: não tem professor para estar te ensinando, igual na escola normal.” (Aluno 7)

“Então, por ser esse tipo de escola, a gente que tem que se esforçar e estudar, porque não tem como uma, duas professoras, dar atenção para milhares de alunos, porque é muito aluno, não dá tempo.” (Aluna 5)

“Queria que tivesse um professor disponível para a gente aprender mais, tirar um tempo, porque só uma hora, uma hora e meia de oficina não dá, passa muito rápido.” (Aluna 1)

A Coordenação Pedagógica compartilha a avaliação de que a interação professor-aluno é insuficiente:

“Eu acredito que se tivesse uma quantidade maior de professores, seria melhor o ensino; não que o ensino seja ruim, porque os professores que estão aqui também são selecionados, eles são professores que trabalham por perfil, por currículo, por cursos feitos, então existe essa seleção. Então, essas oficinas que os alunos têm são boas oficinas, são boas aulas; apesar que é uma aula por disciplina, voltada para aquele mínimo, para a conclusão. Mas eles têm aula, têm a orientação. Então o aluno estuda Português, sintaxe, está com dificuldade, faz uma orientação com a professora, só que essa orientação é coisa de 20, 30 minutos, e depois tem que estudar sozinho. Então eu acho que poderia ser melhor. Já pensou, cada disciplina ter um professor-orientador só para

tirar as dúvidas? Eu acho que seria o máximo, porque tem muito pouco.” (Coordenadora 1)

Com respeito à autodidaxia requerida pela metodologia do Centro, uma das estudantes entrevistadas diz:

“Por enquanto, eu peguei mais matéria que dá para você ir estudando, vendo, lendo. É assim, depende de você, está no livro, o que está no livro é o que vai cair [na prova]. Eu fiz oficina, tirei as minhas dúvidas. E hoje também tem a famosa Internet, o famoso Google que você pode dar uma sapeada. Eu não mexo muito bem, mas dou uma verificada, né? Então, tiro as minhas dúvidas sem precisar muito... o que eu acho bom. Eu acho que eu vou precisar mais de um professor na famosa Matemática, que você depende de cálculo e você não entende muito bem como se chegou até ali.” (Aluna 3)

Nas entrevistas, alguns dos estudantes e professores demonstraram consciência de que o modelo pedagógico acelerado do Ceeja tem limitações de qualidade, que restringem os horizontes futuros dos egressos. Consultada se a escola atende às necessidades de aprendizagem dos educandos, a docente comentou:

“Em uma oficina na semana passada, um aluno disse: ‘Professora, eu aprendo mais aqui do que na escola regular’. Eu falei: ‘Que bom. Mas, em que sentido você aprende mais?’ – ‘Porque eu tenho que ler, professora; então, eu estou lendo, eu estou aprendendo’. Então, eu achei bom; já cortou aquela minha visão que ele não aprende nada, ele aprende. Mas quando você fala em necessidade [de aprendizagem], a gente pensa no currículo.

Nós temos um currículo mínimo, a base de conteúdo também é o mínimo; e assim, dá para entrar numa empresa, para fazer uma redação, mas para chegar numa universidade, ele necessita de muito mais. Então, é bem reduzido. Assim, ele vai ter a certificação, mas vai saber o mínimo do mínimo.” (Professora 3)

Nessa mesma linha de raciocínio, um aluno fez a seguinte observação:

“Esse tipo de escola para você ter o seu diploma, estudar, ter o conhecimento médio, é boa; mas, para entrar numa faculdade, ser um médico, um pesquisador, eu já não indico. Porque é um período muito curto de aprendizagem, né? (Aluno 2)

AS MATRÍCULAS, O FLUXO, O RENDIMENTO ESCOLAR E A CERTIFICAÇÃO

Os números de alunos matriculados no Ceeja discrepam significativamente, dependendo da fonte consultada – registros da própria da escola, documentos da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) ou o Censo Escolar –, o que se deve, provavelmente, à variação nas datas da coleta. Segundo seus dirigentes, o Ceeja Clara Mantelli tinha, no 1º semestre de 2016, 15.557 alunos matriculados, sendo a maioria no Ensino Médio. A demanda que chega à Secretaria do Centro excede a capacidade de atendimento, que é dada não somente pelo espaço físico, mas, sobretudo, pelo módulo de professores fixado pela Seesp na Resolução 31/2013. Para limitar a procura por vagas, a direção escolar restringiu em 2016 as matrículas às segundas-feiras, das 9h às 16h, e ainda assim foram registradas, em média, 500 inscrições por semana.

Como o Ceeja é a única escola semipresencial da rede estadual na Capital, é possível observar o comportamento da matrícula ano a ano no Censo Escolar nessa categoria. Os dados reunidos na Tabela 5 evidenciam: os registros de matrícula oscilaram acentuadamente no período 2008/2015, recuando drasticamente no biênio 2010/11 e voltando a crescer no período posterior; e que predominam as matrículas no Ensino Médio, em uma proporção próxima ao dobro daquela de Ensino Fundamental.

Tabela 5 Matrícula na EJA Semipresencial Estadual no município de São Paulo (2008-2015)

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Variação anual
2008	5.830	11.598	17.428	–
2009	6.112	12.356	18.468	+6%
2010	3.412	6.914	10.326	-44%
2011	1.540	2.445	3.985	-61%
2012	2.722	4.594	7.316	+83%
2013	2.353	5.389	7.742	+6%
2014	2.629	5.655	8.284	+7%
2015	3.817	8.529	12.346	+49%

Fonte: Inep. Censo Escolar. Consulta à matrícula. (Cálculos da autora)

Para uma análise do fluxo escolar e dos índices de conclusão, a equipe gestora disponibilizou dois tipos de dado: as estatísticas gerais para os anos de 2012 a 2015 e o acumulado plurianual 2008-2016 (Tabela 6). Considerada essa última forma de registro, observa-se que pouco mais da quarta parte dos inscritos concluíram o curso em que se matricularam, sendo elevadas as taxas de evasão e transferência para outras escolas, o que corrobora a hipótese de que uma parcela dos educandos não se adapte à metodologia de Ensino Semipresencial.

Tabela 6 Cadastro de alunos do Ceeja Dona Clara Mantelli (2008-2016)

Alunos cadastrados	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Total	%
Ativos	4.425	11.132	15.557	32,2
Transferidos	2.817	8.312	11.129	23,0
Desistentes	3.452	5.057	8.509	17,6
Concluintes	3.299	9.790	13.089	27,1
Falecidos	2	3	5	0,0
Total	13.995	34.294	48.289	100,0

Fonte: Seesp. Cadastro de Alunos. (Documento fornecido pela escola)

Optamos por desprezar a estatística geral de 2012 porque a soma das colunas não correspondia aos totais registrados. A análise das demais estatísticas desagregadas disponibilizadas pela escola para o período 2013-2015 (Tabelas 7, 8 e 9) também apresenta alguma dificuldade para a leitura e interpretação, posto que as matrículas são contabilizadas por disciplina, não sendo possível aferir o total de alunos inscritos, o que impede calcular com precisão as taxas de conclusão de cada etapa.

Das estatísticas de 2013 a 2015 foi possível depreender apenas que a disciplina de Português foi a mais demandada, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e que as taxas médias de conclusão por disciplina se situaram próximas a 50% dos matriculados em 2013 e 2014, com desempenho ligeiramente superior no Ensino Médio em comparação ao Ensino Fundamental. Foi possível também calcular o número médio de atendimentos por matrícula, que esteve próximo a 9 em ambas as etapas da Educação Básica em todos os anos considerados.

Na busca de um indicador aproximado da taxa de conclusão, fizemos o exercício de calcular a proporção de concluintes sobre o total de matriculados na matéria mais demandada a cada ano e etapa (Português): para o Ensino Fundamental, encontramos as taxas de 26%, 28% e 40%, respectivamente, em 2013, 2014 e 2015; para o Ensino Médio, as taxas foram de 35%, 38% e 49% respectivamente. Esses últimos dados revelam que os índices de conclusão se elevaram em 2015, resultado que pode estar associado à adoção da *Coleção EJA Mundo do Trabalho* e revisão dos roteiros de estudo e provas, bem como à adoção de procedimentos de avaliação simplificados no Ensino Médio, conforme reportado no tópico anterior.

Tabela 7 Ceeja Dona Clara Mantelli – Estatística Geral (2013)

Disciplina	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	ME	MA	CL	AT	MATD	ME	MA	CL	AT	MATD
Português	1.232	465	767	14.837	74	2.149	889	1.260	26.393	132
Inglês	1.244	654	590	8.193	41	2.206	983	1.223	15.741	79
Arte	886	278	608	6.840	34	1.630	464	1.166	10.606	53
Ciências	967	504	463	7.632	38	-	-	-	-	-
Matemática	1.223	815	408	13.496	68	1.883	1.236	647	22.615	113
Física	-	-	-	-	-	1.567	860	707	16.917	85
Química	-	-	-	-	-	1.502	654	848	12.171	61
Biologia	-	-	-	-	-	1.683	826	857	16.082	80
Geografia	1.051	575	476	10.054	50	1.600	872	728	14.970	75
História	995	548	447	9.661	48	1.493	861	632	17.021	85
Sociologia	-	-	-	-	-	1.272	532	740	7.430	37
Filosofia	-	-	-	-	-	1.336	619	717	14.631	73
Def. Auditivo	14	14	0	403	2	32	29	3	902	5
Def. Visual	6	2	4	90	1	9	7	2	172	1
Total	7.618	3.855	3.763	7.1206	356	18.362	8.832	9.530	175.651	878
Concluintes	325					768				

Legenda: ME – Matrículas Efetuadas; MA – Matrículas Acumuladas; CL – Concluintes; AT – Atendimento; MATD – Média de Atendimento por Dia.

Fonte: Seesp. Cogesp. DE Leste 5. Ceeja Dona Clara Mantelli.

Tabela 8 Ceeja Dona Clara Mantelli – Estatística Geral (2014)

Disciplina	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	ME	MA	CL	AT	MATD	ME	MA	CL	AT	MATD
Português	1.592	935	657	15.852	79	3.411	1.790	1.621	37.444	187
Inglês	1.169	644	525	7.993	40	2.469	1.199	1.270	17.850	89
Arte	1.289	667	622	8.264	41	2.669	1.245	1.424	18.080	90
Ciências	1.138	563	575	9.348	47	-	-	-	-	-
Matemática	1.406	904	502	13.814	69	2.868	1.839	1.029	31.050	155
Física	-	-	-	-	-	2.105	989	1.116	23317	116
Química	-	-	-	-	-	2.164	832	1.332	19.580	98
Biologia	-	-	-	-	-	2.506	1.158	1.348	22.233	111
Geografia	1.235	619	616	12.494	62	2.507	1.309	1.198	26.509	132
História	1.385	785	600	12.063	60	2.529	1.360	1.169	25.325	127
Sociologia	-	-	-	-	-	2.134	745	1.389	19.660	98
Filosofia	-	-	-	-	-	2.429	1.207	1.222	24.815	124
Def. Auditivo	5	2	27	1.596	8	27	9	3	287	1
Def. Visual	21	19	37	606	3	2	28	2	183	1
Total	9.240	5.138	4.161	82.030	409	27.820	13.710	14.123	266.333	1.329
Concluintes	454					1.304				

Fonte: Seesp. Cogesp. DE Leste 5. Ceeja Dona Clara Mantelli.

Tabela 9 Ceeja Dona Clara Mantelli – Estatística Geral (2015)

Disciplina	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	ME	MA	CL	AT	MATD	ME	MA	CL	AT	MATD
Português	1.779	1.006	773	16.194	80,97	4.141	2.036	2.105	46.908	234,54
Inglês	1.277	641	636	9.738	48,69	3.111	1.320	1.791	27.980	139,9
Arte	1.152	511	641	8.993	44,965	2.917	857	2.060	23.257	116,29
Ciências	1.385	676	709	10.863	54,315	-	-	-	-	-
Matemática	1.696	985	711	13.059	65,295	3.830	2.086	1.744	31.576	157,88
Física	-	-	-	-	-	3.181	1.262	1.919	33.057	165,29
Química	-	-	-	-	-	3.069	1.202	1.867	25.951	129,76
Biologia	-	-	-	-	-	3.314	1.371	1.943	28.470	142,35
Geografia	1.522	769	753	16.251	81,255	3.118	1.334	1.784	30.359	151,8
História	1.481	623	858	13.943	69,715	3.131	1.056	2.075	32.978	164,89
Sociologia	-	-	-	-	-	3.030	1.131	1.899	29.329	146,65
Filosofia	-	-	-	-	-	3.187	1.371	1.816	34.654	173,27
Def. Auditivo	18	6	15	470	2,35	18	0	30	2758	13,79
Def. Visual	8	20	7	293	1,465	10	23	15	714	3,57
Total	10.318	5.237	5.103	89.804	449,02	36.057	15.049	21.048	347.991	1.740
Concluintes	710					2.035				

Fonte: Seesp. Cogesp. DE Leste 5. Ceeja Dona Clara Mantelli.

PERFIL DOS EDUCANDOS

No ano de 2015 a CGEB registrou o perfil discente de uma amostra de estudantes de todos os Ceejas do Estado de São Paulo e constatou: uma maioria de mulheres (54%); um equilíbrio entre aqueles que se declaravam brancos (49%) e pretos ou pardos (48%); muitos eram jovens de 18 a 29 anos (46%) e solteiros (47%), mas a maioria tinha filhos (61%); predominavam os trabalhadores do setor terciário (18% dos serviços, 16% do comércio, 5% domésticos) e uma proporção significativa estava desempregada (18%).

De acordo com o Diretor do Ceeja Dona Clara Mantelli, o público de alunos é muito diversificado do ponto de vista socioeconômico, compreendendo desde moradores de rua a pessoas com elevado poder aquisitivo que buscam titulação. No ano de 2015 as estudantes do sexo feminino representavam 52,5% do aluna-do, havendo registro de três alunas transgêneros que demandaram utilização do nome social. Treze por cento dos estudantes matriculados no Centro responderam à pesquisa da CGEB em 2015 (Tabela 10), que evidenciou o predomínio de jovens, negros, casados, com filhos, trabalhadores do setor terciário da economia.

Tabela 10 Perfil de alunos do Ceeja Dona Clara Mantelli (2015)

Faixa Etária						
de 18 a 29		de 30 a 39		de 40 a 49	acima de 50	
591		479		418	255	
Como você se considera?						
branco(a)	preto(a)	pardo(a)		amarelo(a)	indígena	
667	408	620		40	12	
Estado Civil						
solteiro(a)		casado(a)		separado(a)	viúvo(a)	
747		765		167	61	
Quantidade de filhos						
sem filhos		até 2 filhos		3 ou 4 filhos		5 ou mais filhos
636		747		267		78
Ocupação						
Agricultura		9	Pecuária		8	
Comércio		263	Prestação de serviços		361	
Construção civil		56	Empregada(o) doméstico		40	
Do lar		141	Aposentado(a)		54	
Indústria		131	Desempregado		184	
Outros (especificar)		504 (artesanato, vendas, costura, limpeza, informática, entregas)				
Curso em que está matriculado						
Ensino Fundamental			Ensino Médio			
489			1257			

Fonte: Seesp. CGEB, 2015.

Quando consultados sobre a principal motivação para retomar e concluir os estudos, as respostas mais frequentes foram a busca pela realização pessoal, exigências do trabalho e o desejo de auxiliar os filhos na escola. Havia dois perfis de frequentadores: aqueles que passaram 11 anos ou mais afastados dos estudos eram do perfil mais numeroso (42%), porém um grupo significativo (18%) afastou-se dos estudos há dois anos ou menos, evidenciando que o Centro cumpre também a função de aceleração de estudos para jovens recém-egressos do ensino regular com defasagem na relação idade-série. A maioria estudava no Ceeja há menos de um ano (72%) e dedicava menos de quatro horas semanais aos estudos (69%). Todos tinham acesso à internet, a maioria na residência (71%) e os demais no trabalho, casas de amigos ou parentes ou em centros públicos. A maioria (53,5%) frequenta o Ceeja mais de uma vez por semana e quase 80% dos alunos participam de atividades extraclasse (palestras, oficinas e eventos) promovidas pela escola.

OS RECURSOS HUMANOS E O TRABALHO COLETIVO DOS EDUCADORES NO CEEJA DONA CLARA MANTELLI

A equipe gestora do Ceeja Dona Clara Mantelli é formada por um diretor (docente designado para a função em 2013), uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas, todos licenciados no Ensino Superior. A equipe técnico-administrativa é formada por uma gerente e cinco agentes de Organização Escolar, que atuam na Secretaria, alguns dos quais têm escolaridade secundária e outros formação superior. Os funcionários que preparam e servem a merenda, assim como os que executam a limpeza da escola, são contratados por empresas terceirizadas e têm baixa escolaridade.

O corpo docente é composto pelo número máximo admitido pela Seesp para os Ceejas, de 32 professores (5 de Língua Portuguesa, 5 de Matemática, 3 de Física, 3 de História, 3 de Geografia, 3 de Biologia, 3 de Ciências, 2 de Inglês, 2 de Química, 2 de Filosofia, 2 de Sociologia e 2 de Arte), e mais 3 especialistas (2 em deficiência visual e 1 em deficiência auditiva). Do total de 35 docentes, apenas 14 (40%) são concursados e efetivos, os demais contratados a título precário; e todos têm formação superior e habilitação pedagógica para a docência na respectiva área de conhecimento. A atribuição de aulas é anual e os docentes são selecionados mediante análise de um projeto de trabalho apresentado no ato de inscrição, e entrevista com o diretor. A jornada de trabalho pode ser de 30 ou 40 horas semanais, e consiste em um plantão de 6 horas diárias, que podem ser cumpridas no período que se estende das 8h às 22h, incluindo um recesso para refeição. O regime de trabalho é in-

tensivo e pouco tolerante com o absenteísmo docente, tão comum nas demais escolas estaduais.

Dirigentes e docentes são reticentes para falar sobre salários, alegando que a remuneração varia sobremaneira, em virtude da titulação, tempo de serviço, jornada de trabalho, cargo e função exercidos. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em fevereiro de 2016 o salário inicial dos docentes da rede pública estadual paulista com licenciatura plena, para uma jornada de 40 horas semanais, era de R\$ 2.415,89.

O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é cumprido às sextas-feiras das 13h30 às 16h. As pautas são definidas com antecedência junto à equipe gestora, incluindo temas demandados pelos professores ou propostos pelo Núcleo Pedagógico ou pela Supervisão da Diretoria de Ensino Leste 5, à qual a escola está subordinada. O currículo e os instrumentos de avaliação são temas abordados com frequência. É recorrente o agrupamento dos professores por área de conhecimento para avaliar a compatibilidade dos planos de ensino ao currículo oficial e aquele que está sendo efetivamente desenvolvido nas oficinas.

Na reunião pedagógica observada durante o trabalho de campo, as coordenadoras compartilharam informações e orientações dos órgãos superiores, e organizaram a agenda semanal, tendo sido discutidos apenas um caso pontual de estudante com dificuldades de aprendizagem e interação.

Devido a essa dinâmica, os docentes entrevistados não percebem as reuniões periódicas como um espaço de formação continuada e dizem ser raras as oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Já a equipe gestora afirma existir uma oferta institucional de cursos *on-line* que os docentes podem realizar por livre adesão, mas que, contudo, não abordam conteúdos relativos à educação de pessoas jovens e adultas. Quando inquiridos a respeito da presença de conteúdos relativos à EJA em sua formação acadêmica, a esmagadora maioria assevera que tal tema nunca foi abordado.

AS INSTÂNCIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Como as demais escolas da rede pública estadual, o Ceeja tem em sua estrutura duas instâncias de gestão abertas à participação da comunidade: o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM). É possível observar, entretanto, e a equipe gestora confirma, que a participação discente na gestão da escola é diminuta, inexistindo grêmio estudantil. De acordo com o Plano de Gestão 2015-2018, a escola atribui à escassa participação estudantil a “dificuldade de conscientização dos alunos/pais sobre a importância de sua participação no Conselho de Escola e APM” (p. 10). A inexistência de grêmio estudantil ou outra forma de representação de estudantes na gestão da instituição é explicada pelos gestores pelo fato de os alunos não terem obrigatoriedade de frequência constante à escola. Também não há interação entre a escola e a comunidade do entorno, visto que é bem pequeno o número de estudantes que residem na localidade, onde predominam as atividades comerciais.

O Conselho de Escola é eleito anualmente, no primeiro mês letivo, e presidido pelo diretor da escola. É composto por 11 professores, sendo 1 especialista e 2 suplentes; 12 alunos, sendo 2 suplentes; e 2 funcionárias, sendo 1 suplente. De acordo com o Plano de Gestão, 2015-2018: “Os membros que o compõem têm ciência da importância da participação nas decisões da escola, comparecem às reuniões agendadas, conhecem o Projeto Pedagógico da escola e representam todos os segmentos da comunidade escolar” (p. 10). O mesmo documento menciona que as reuniões do Conselho devem acontecer, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor

ou por proposta de, no mínimo, um terço de seus componentes. Entretanto, em entrevista, as coordenadoras pedagógicas admitem que o Conselho é pouco ativo, até mesmo porque o Ceeja não enfrenta os problemas de disciplina que costumam estar em pauta nos Conselhos nas escolas regulares da rede estadual de ensino:

“Funciona, mas não tão assim ativo como numa escola regular, porque [...] o Conselho de Escola se reúne para poder resolver alguns problemas, enfim, entrar num acordo aí de uma decisão ou não. E aqui [...], por exemplo, problema disciplinar nós não temos. Então, quando tem [...] problemas com aluno, assim, dentro da nossa alçada, a gente resolve, sem necessidade de reunir o Conselho”. (Coordenadora 2, entrevista concedida às pesquisadoras em outubro de 2015)

“É, nunca houve essa necessidade, pelo menos até a presente data.” (Coordenadora 1, entrevista concedida às pesquisadoras em outubro de 2015)

De acordo com o Plano de Gestão 2015-2018, o Conselho Deliberativo da Associação de Pais e Mestres (APM) é formado por seis professoras, cinco alunos, uma funcionária suplente, presidido pelo diretor da escola; e o Conselho Fiscal é formado por duas alunas e uma funcionária. A direção da APM é constituída por um diretor executivo e sua vice, uma diretora financeira e seu vice, um diretor de esportes, um diretor cultural, uma diretora social, um diretor de patrimônio e uma secretária. Segundo esse documento, a APM é responsável por:

“(...) administrar as verbas da FDE, MEC e recursos próprios, assim como suas aplicações na conservação e embelezamento do prédio; aquisição, manutenção e consertos de mobiliários e equipamentos; realização de capacitações, palestras e eventos que tenham como objetivo o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais e alunos do Ceeja e projetos previstos no Projeto Pedagógico.” (p. 11)

Além disso, a APM possui um Plano de Trabalho cujos objetivos são:

“(...) gerenciar os recursos financeiros com transparência, de forma a contribuir na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, proporcionando condições aos professores para o dinamismo e inovações nas suas atividades pedagógicas; gerenciar com eficácia e transparência os recursos disponibilizados para a escola; disponibilizar os resultados das prestações de contas aos seus associados; manter junto aos funcionários, gestão, docentes, discentes, colegiados e comunidade, um ambiente agradável de participação e interação democrática.” (Plano de Gestão 2015-2018).

Segundo a documentação escolar, as reuniões da APM ocorrem nas datas definidas no calendário anual homologado e de acordo com a periodicidade necessária.

O FINANCIAMENTO DO CEEJA DONA CLARA MANTELLI

No que diz respeito ao financiamento do Ceeja, a direção do Dona Clara Mantelli maneja apenas a verba mensal de suprimentos (compras de material de escritório) descentralizada pela Seesp e os recursos descentralizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) relativos ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁰, e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) para manutenção da infraestrutura, melhorias da acessibilidade e formação. Só foi possível identificar os valores recebidos pela instituição pelo PDDE, conforme a Tabela 11. Trata-se de montante significativo de recursos, devido ao elevado número de matrículas registradas pela escola.

Tabela 11 Ceeja Dona Clara Mantelli – N° de alunos e receita do PDDE (2014-2016)

Ano	Alunos declarados no Censo do ano anterior	Valor em R\$
2014	7.340	59.189,46
2015	7.946	159.920,00
2016	11.958	240.160,00

Fonte: FNDE (http://www.fnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnde.PDDEREX_4_PC)

¹⁰ Mantido com recursos federais e gerido pelo FNDE, o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica visando à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático. Os recursos são transferidos à unidade executora de acordo com um cálculo que soma um valor fixo e um valor que varia segundo o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

CONCLUSÕES

Mantido pelo governo estadual, com a colaboração da União, o Ceeja caracteriza-se como uma unidade de educação básica voltada à certificação acelerada de pessoas jovens e adultas que se adequam a um sistema de instrução e avaliação que requer autodidaxia e oferece limitado apoio pedagógico aos educandos.

Bem localizado e servido por transporte público, o Centro atende moradores de toda a Região Metropolitana da Grande São Paulo e assiste os educandos – inclusive as pessoas com deficiência – em suas necessidades básicas de alimentação, transporte, provisão de livros e outros recursos didáticos, bem como o acesso à internet.

O número de alunos inscritos é multitudinário e a relação alunos/professor bastante alta. Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico faz com que o corpo docente funcione mais como uma banca permanente de exames do que como um coletivo de mediadores de processos de construção de conhecimentos. A baixa intensidade da relação interpessoal de ensino-aprendizagem é percebida por educandos, educadores e coordenadores pedagógicos como uma limitação do sistema, parcialmente suprida pelos recursos da instrução programada e da educação a distância.

Não há praticamente espaço para a produção cultural de educandos e educadores, nem mesmo para a negociação de diferenças culturais; o currículo é um rol de conhecimentos prescritos a priori que exprimem o saber reificado veiculado pelo livro didático e pela escola, entendida como lócus de transmissão cultural. Nesse modelo, que se enquadra no que Paulo Freire qualificou como educação bancária (FREIRE, 1987), há muito pouco espaço para a interação grupal, a dialogia

ou a incorporação dos saberes experienciais dos educandos ao processo de ensino-aprendizagem.

Os dados reunidos neste estudo permitem concluir que o Ceeja acolhe elevada demanda social, configurando-se em uma escola de grande porte, com atendimento volumoso, que registra crescimento de matrículas nos anos recentes, mas que, contudo, apresenta resultados modestos em termos de conclusão de estudos. Os dados disponíveis não permitiram calcular o tempo médio empregado pelos estudantes para a conclusão de cada uma das etapas da educação básica, de modo a aferir em que medida a promessa de aceleração da certificação se confirma. Tampouco há estudos que permitam aferir o impacto dessa certificação no percurso acadêmico, inserção profissional e condições de vida dos concluintes (o que seria recomendável empreender).

Encontramos evidências de que uma proporção significativa de inscritos desiste dos estudos ou solicita transferência para outras unidades escolares, o que suscita a hipótese de que uma parcela dos jovens e adultos que demandam escolarização não se adapta à metodologia de Ensino Semipresencial por não dispor das habilidades básicas e da autodidaxia requerida.

Os cursistas entrevistados, entretanto, manifestaram satisfação com a escola devido à reduzida exigência de frequência, à grande flexibilidade de horários e à facilidade de progressão e certificação.

Por outro lado, a reduzida frequência dos alunos ao Centro dificulta a construção de um sentido de pertencimento à comunidade escolar e justifica a inexistência de grêmio estudantil e a escassa participação do alunado na gestão escolar, fazendo com que os organismos colegiados tenham uma vigência meramente formal, prevalecendo a inércia institucional sobre eventuais movimentos de mudança.

Tendo postulado a docência no Ceeja e sido para ele selecionados, os professores são assíduos, estão adaptados à sistemática de funcionamento da escola e exprimem satisfação com o trabalho que aí realizam, não só porque o Ensino Semipresencial permite esgotar as tarefas na jornada escolar, mas também porque aí não enfrentam as dificuldades recorrentes nas demais unidades escolares da rede estadual de motivar e disciplinar adolescentes. Reconhecem, contudo, que não receberam formação acadêmica apropriada para atuarem com jovens e adultos, e lamentam não dispor de oportunidades de aperfeiçoamento profissional para atuar na modalidade.

Conclui-se, assim, que há demanda social para a modalidade semipresencial dos Ceejas, que constitui alternativa de certificação acelerada de estudos para jovens e adultos trabalhadores dotados de autodidaxia e que não dispõem de tempo para realizar estudos presenciais. Encontramos evidências, porém, de que tal modelo não é apropriado aos jovens e adultos que não detêm habilidades e conhecimentos básicos e que possuem pouca autonomia de estudo, sendo necessário ampliar o número de docentes e aprimorar os mecanismos de apoio pedagógico para atender a esse grupo.

Recomenda-se empreender estudos longitudinais para aferir em que medida a metodologia de ensino aí utilizada agrega conhecimentos e habilidades aos candidatos à certificação e também pesquisas sobre os impactos socioculturais da elevação de escolaridade obtida por esse meio.



Filas de espera para realização de oficinas, atendimento ao aluno e realização de provas

Quadro 2 Perfil dos docentes e alunos entrevistados no Ceeja Dona Clara Mantelli

Nome	Perfil
Professora 1	Mulher, 32 anos, bacharel e licenciada em História em Instituição de Ensino Superior (IES) pública, pós-graduada em História Cultural e Gestão e Implementação de Educação a Distância, 09 anos de docência, 02 anos com EJA e começou em 2016 no Ceeja, leciona para Ensino Fundamental II e Médio, jornada de trabalho semanal de 40h/aula no Ceeja e 10 aulas/semanais em escola particular.
Professora 2	Mulher, 51 anos, bacharel e licenciada em Geografia, em IES privada, e especialização em Aerofoto-Geografia, 30 anos de docência, 30 anos com EJA e 22 anos no Ceeja, leciona para Ensino Fundamental II e Médio, jornada de trabalho semanal de 40h/aula e aposentada na Rede Privada há 03 anos.
Professora 3	Mulher, 35 anos, licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia, em IES privada, e pós-graduada em Educação no Ensino de Jovens e Adultos em IES pública, 09 anos de docência, 04 anos com EJA sendo 03 anos no Ceeja, leciona para Ensino Fundamental II e Médio, jornada de trabalho semanal de 40h no Ceeja e 12 aulas/semanais em outra escola.
Professor 4	Homem, 34 anos, licenciado em História em IES privada e aluno especial em Psicologia da Religião e em Movimento e Aprendizagem em Território Negro, em IES pública, 02 anos de docência, começou em 2016 docência com EJA e no Ceeja, leciona para Ensino Fundamental II e Médio, jornada de trabalho semanal de 40h no Ceeja.
Professora 5	Mulher, 52 anos, bacharel em Ciências Biológicas (modalidade médica) e com Complementação Pedagógica em IES privada, cursando Pedagogia em IES privada e Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza em IES pública, 05 anos de docência, 03 anos com EJA e no Ceeja, leciona para Ensino Fundamental II e Médio, jornada de trabalho semanal de 30h no Ceeja.
Professor 6	Homem, 36 anos, licenciado em Letras-Ingês em IES privada, cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos, 20 anos de docência, 07 anos com EJA e no Ceeja, leciona para Ensino Fundamental II e Médio, jornada de trabalho semanal de 40h no Ceeja e um dia por semana em escola particular.
Aluna 1	Mulher, 21 anos, solteira, 02 filhos, migrante do Piauí, reside em Heliópolis, auxiliar de limpeza em CEU de empresa terceirizada, renda familiar inferior a 02 salários mínimos mensais.

Nome	Perfil
Aluno 2	Homem, 49 anos, branco, casado, 02 filhos, reside em Sapopemba, São Paulo, desempregado, não declarou renda,
Aluna 3	Mulher, 64 anos, negra, solteira, sem filhos, reside na Vila Esperança, operária e assistente administrativa, aposentada, renda familiar entre 02 e 05 salários mínimos mensais.
Aluno 4	20 anos, branco, solteiro, sem filhos, migrante de Limeira (SP), reside no Butantã, vendedor de loja e técnico de informática, desempregado, renda familiar inferior a 02 salários mínimos mensais.
Aluna 5	18 anos, solteira, sem filhos, reside na Mooca, trabalha na área de administração, renda familiar inferior a 02 salários mínimos mensais.
Aluno 6	19 anos, branco, solteiro, sem filhos, reside na Vila Formosa, motorista da UBER, renda familiar superior a 05 salários mínimos mensais.
Aluno 7	37 anos, casado, dois filhos, reside em Perus, montador e instrumentista de equipamentos eletrônicos, renda familiar superior a 5 SM

Transcrição do exemplo de Roteiro de Estudo – 2016 Mundo do Trabalho Disciplina: Química – Ensino Médio



1º Ano – Módulo 1		
Avaliação 01	Substâncias químicas no cotidiano; Transformações químicas.	Livro 1 Unid. 1, págs 17 à 35
Avaliação 02	Reações de combustão; Constituição da matéria.	Livro 1 Unid. 2, págs 37 à 64
Avaliação 03	Processo de obtenção da CaI; Tabela periódica.	Livro 1 Unid. 3, págs 71 à 75
Avaliação 04	A fermentação e a produção do álcool comum; Como se expressa a concentração de álcool; A energia nas reações químicas.	Unid. 3, págs 94 à 101
Avaliação 04	A fermentação e a produção do álcool comum; Como se expressa a concentração de álcool; A energia nas reações químicas.	Livro 1 Unid. 4, págs 102 à 127
2º Ano – Módulo 2		
Avaliação 05	Eletrificação; Modelo atômico Thomson (1897); Texto complementar (pág. 14); Como Rutherford chegou ao modelo nuclear?; Radioatividade; Energia nuclear.	Livro 2 Unid. 1, págs 9 à 31
Avaliação 06	Ocorrência de água no Planeta Terra; Contaminação da água; Soluções e solubilidade.	Livro 2 Unid. 2, págs 44 à 46
Avaliação 06	Ocorrência de água no Planeta Terra; Contaminação da água; Soluções e solubilidade.	Unid. 3, págs 71 à 88
Avaliação 07	O conceito ácido-bases de Arrhenius (Não inclui "Os ácidos e a ionização"); Propriedade dos ácidos; Propriedade das bases; Os sais e os óxidos; Oxidação e redução; As pilhas e baterias.	Livro 2 Unid. 4, págs 101 à 134
3º Ano – Módulo 3		
Avaliação 08	Nossa atmosfera e o modelo cinético molecular; A rapidez das reações químicas e como ela pode ser alterada; Umidade relativa, pressão de vapor e equilíbrio.	Livro 3 Unid. 1, págs 10 à 41
Avaliação 09	Os oceanos: reguladores do clima terrestre e fontes de matéria-prima; O equilíbrio iônico da água e o pH; Recursos não renováveis: petróleo, gás natural e carvão mineral.	Livro 3 Unid. 2, págs 42 à 50
Avaliação 09	Os oceanos: reguladores do clima terrestre e fontes de matéria-prima; O equilíbrio iônico da água e o pH; Recursos não renováveis: petróleo, gás natural e carvão mineral.	Unid. 3, págs 66 à 76
Avaliação 10	O átomo de carbono e os compostos orgânicos; Os biocombustíveis e as funções oxigenadas; Estudar apenas teoria. Polímeros naturais; Polímeros sintéticos; Produtos de higiene.	Livro 3 Unid. 3, págs 77 à 87
Avaliação 10	O átomo de carbono e os compostos orgânicos; Os biocombustíveis e as funções oxigenadas; Estudar apenas teoria. Polímeros naturais; Polímeros sintéticos; Produtos de higiene.	Unid. 4, págs 102 à 128

Após a realização de todas as atividades previstas na disciplina (incluindo avaliações, trabalhos, oficinas e pesquisas), o aluno deverá solicitar o exame final ao professor.

As avaliações serão entregues até uma hora antes do término do horário de funcionamento da escola, ficando ciente o aluno que deverá entregar sua avaliação para correção até 15 minutos antes do término do atendimento.

1º ano – Módulo 1		2º ano – Módulo 2		3º ano – Módulo 3	
Oficina 1		Oficina 2		Oficina 3	

O aluno deverá cumprir 1 (uma) oficina obrigatória na disciplina de química; as demais o aluno poderá assistir como ouvinte (não receberá nota)

4

O Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro^{*}

^{*} Este capítulo foi desenvolvido com base na pesquisa de Iniciação Científica da estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP Bruna Kaori Tsuchiya (TSUCHIYA, 2016), bolsista da Fapesp (2015-2016) e do CNPq (2016-2017).

O Centro Municipal de EJA Prof. Dr. André Franco Montoro, localizado em Jundiaí, foi selecionado para estudo de caso porque pesquisa anterior (DI PIERRO, 2014) mostrou que, em contraste com a realidade observada em outros municípios e unidades de ensino que atendem esses grupos geracionais, o Centro tinha elevada demanda, apresentando inclusive lista de espera. O caso interessava também porque o Centro Municipal atende não só o Ensino Fundamental como também o Ensino Médio, que pela legislação vigente é atribuição da esfera estadual, configurando um padrão singular de relação entre essas esferas de governo na provisão do ensino básico para jovens e adultos.

O estudo buscou compreender e analisar a configuração da oferta e dos resultados desse Centro, com o objetivo de verificar se esse modelo de atendimento é mais atrativo que aquele convencional realizado em período noturno nas escolas estaduais e de outros municípios, e se ele atende às necessidades de aprendizagem e às condições de estudo dos jovens e adultos de Jundiaí.

Para isso foi necessário situar o Centro por meio de uma breve caracterização do município, da rede de ensino em que se encontra, e da política educacional do município e do Estado, para então discorrer sobre a oferta de EJA em seu interior.



CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ

A área que hoje corresponde ao município de Jundiaí foi território indígena povoado pelos colonizadores desde o século XVII, e reconhecido como cidade em 1865, quando a produção cafeeira ganhou força, promovendo o crescimento de sua população. Juntamente com a expansão da cafeicultura vieram a rede ferroviária e as indústrias. Ao longo do século XX o município se desenvolveu economicamente devido à fruticultura, indústria moveleira, de cerâmica, química e metalúrgica. Devido à posição estratégica no entroncamento das rodovias que unem as duas maiores Regiões Metropolitanas do Estado - São Paulo e Campinas -, Jundiaí tem a economia atual dinamizada pelo papel de centro de logística de distribuição.

A cidade tem porte populacional de médio a grande, abrigando em 2016 mais de 394 mil habitantes, segundo as projeções populacionais da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), realizadas com base nos dados do IBGE. Com seu território de 431 km², o município tem uma densidade demográfica elevada (914,14 habitantes por km²), alta taxa de urbanização (96,64% em 2014) e um índice de envelhecimento de 85%, bem superior à média estadual (próximo a 70%).

Praticamente todos os domicílios são atendidos por água, esgoto e coleta de lixo. O rendimento médio dos empregados na economia formal alcançou R\$ 2.692,66 em 2014, enquanto a renda per capita apurada pelo Censo de 2010 foi de R\$ 1.121,82, valor 31,4% superior à média estadual. Em 2013 o PIB per capita foi de R\$ 95.780,44 (137% maior que a média estadual), enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano do Município medido em 2010 foi de 0,822, um dos dez

mais elevados do Estado. Esses indicadores econômico-sociais evidenciam tratar-se de um município relativamente rico, com economia dinâmica e significativa receita tributária própria, o que permite ao poder público executar as políticas que competem à esfera local de governo.

O dado mais recente disponível, do Censo de 2010, indica uma taxa de analfabetismo de 3,08% (abaixo da média do Estado de São Paulo), que correspondia na ocasião a 9.237 pessoas com 15 anos ou mais. A população que não concluiu o Ensino Fundamental somava 95.915 pessoas com 15 anos ou mais, o que correspondia a 32% do total dessa faixa etária, que era de 299.282. Dentre a população com 18 anos ou mais (283.635 pessoas), 16% não haviam concluído o Ensino Médio. Desse modo, estimou-se a demanda potencial por escolarização de jovens e adultos em mais de 140.000 pessoas, o que representa 47,5% do total dos munícipes jovens, adultos e idosos.

No que concerne aos equipamentos educacionais, segundo dados do município, no ano de 2014 Jundiaí contava com 277 escolas de Educação Básica, sendo 110 mantidas pela Rede Municipal. Porém, dentre todas essas, havia apenas duas escolas que mantinham matrículas na modalidade dirigida aos jovens e adultos: o Centro Municipal de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro e a Escola Estadual João Batista Curado; em 2015, a elas somou-se o Centro Educacional mantido pelo Serviço Social da Indústria, que implantou um programa de EJA a distância; e em 2016 havia turmas presenciais de EJA de Nível Médio em três escolas estaduais (João Batista Curado, Paulo Mendes Silva e Bairro Fazenda Grande) que, contudo, acolhem reduzido número de estudantes.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

O primeiro documento oficial que expressa a necessidade da garantia de direitos educativos para os jovens e adultos em Jundiaí é a Lei Orgânica do Município (LOM) de 1990, que, em seu capítulo 4, artigo 198 (que dispõe sobre a educação), inciso 2, menciona ser dever da municipalidade organizar e manter Ensino Fundamental municipal obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, contando com a cooperação técnica e financeira do Estado e da União. O artigo 199 da mesma Lei menciona a possibilidade de atuação da municipalidade nos níveis mais elevados de ensino quando o atendimento quantitativo e qualitativo da demanda nos níveis básicos estiver satisfeito. Em conformidade com a Constituição, o artigo 200 da LOM previu também a assistência educacional aos alunos necessitados, com transporte, material escolar e alimentação.

Jundiaí optou por constituir sistema de ensino próprio e em 1997 promulgou as leis de criação do Conselho Municipal de Educação (Lei n. 5088/1997) e de regulamentação do sistema educacional municipal (Lei n. 5086/1997), cujos artigos 2 e 3, que tratam dos objetivos, mencionam a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo, por meio do ensino regular e também na modalidade para os jovens e adultos.

Até 1996 o município de Jundiaí mantinha cerca de 8 mil matrículas na Educação Infantil e uma reduzida oferta de Ensino Fundamental para jovens e adultos em formato semipresencial. A descentralização da EJA teve início em 1990, quando muitos municípios absorveram os serviços de alfabetização e pós-alfabetização

até então mantidos pela extinta Fundação Educar, sucedânea do Mobral; Jundiaí também criou, nesse período, turmas de alfabetização de jovens e adultos em escolas, igrejas e fábricas. A tendência à municipalização se aprofundou a partir de 1996, com a aprovação do Fundef, e quando, pelo Decreto n. 40.673, o governo estadual retirou-se da oferta das séries iniciais da EJA, delegando essa tarefa às municipalidades.

A administração municipal foi uma das primeiras a aderir ao convênio proposto pelo governo estadual em 1996, pelo qual absorveu integralmente 26 escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental que o Estado havia reorganizado, incorporando - de um ano para outro - 12,5 mil estudantes do Ensino Fundamental (PAVAN, 1998). Nesse mesmo ano Jundiaí criou o Centro Municipal de Ensino Supletivo (posteriormente rebatizado como CMEJA), que a partir de 1999 passou a atender também o Ensino Médio.

O processo de municipalização do ensino prosseguiu nos anos seguintes, estabelecendo-se um padrão de distribuição das matrículas pelo qual o setor privado absorve cerca de 20% dos estudantes, a administração municipal responde por toda a matrícula pública de Educação Infantil e séries iniciais, enquanto o governo estadual assume a matrícula pública nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Tabela 12).

Tabela 12 Jundiaí: Matrícula inicial na Educação Básica (2014)

Dependência Administrativa	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
Estadual	0	0	0	1.3984	12.781
Municipal	3.847	7.167	18.286	396	0
Privada	5.013	2.541	6.938	6.602	4.353
Total	8.860	9.708	25.224	20.982	17.134

Dependência Administrativa	Educação Profissional (Técnico)	EJA Presencial		EJA Semipresencial	
		Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Estadual	2.280	0	64	0	0
Municipal	0	858	0	1.622	2.175
Privada	5.782	0	0	0	0
Total	8.062	858	64	1.622	2.175

Fonte: MEC. Inep. Censo Escolar 2014. Consulta à matrícula.

O Censo Escolar registrou em Jundiaí, em 2014 (Tabela 12), quase 95 mil alunos matriculados na Educação Básica, sendo mais de 34 mil na rede de ensino do município (36% do total). Nesse ano, a municipalidade respondia por 59,3% das matrículas registradas na Educação Infantil, 40,4% das matrículas do Ensino Fundamental e 98,6% das matrículas realizada na EJA (somadas as de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). No caso da EJA, porém, não havia matrículas na rede privada até 2014, e o Estado mantinha um atendimento residual no Ensino Médio, ficando a quase totalidade do atendimento sob a responsabilidade do município.

A OFERTA DE EJA EM JUNDIAÍ

O Censo mais recente, de 2015, apresenta erros flagrantes no que concerne às matrículas públicas de EJA, que teriam sido erroneamente informadas ao sistema de Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE) e não corrigidas a tempo da publicação pelo Inep, motivo pelo qual optamos por não trabalhar com os dados mais recentes.

Tabela 13 Alunos matriculados na EJA em Jundiaí por Dependência Administrativa (2010-2014)

Dependência Administrativa	Ano	EJA Presencial		EJA Semipresencial		Total
		Fundamental*	Médio*	Fundamental	Médio	
Estadual	2010	51	295	89	114	549
	2011	27	73	0	0	100
	2012	0	48	0	0	48
	2013	0	52	0	0	52
	2014	0	64	0	0	64
Municipal	2010	587	0	2.955	3.343	6.885
	2011	598	0	3.031	3.171	6.800
	2012	645	0	2.817	3.200	6.662
	2013	593	0	2.322	2.688	5.603
	2014	858	0	1.622	2.175	4.655

* Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Fonte: MEC. Inep. Censo Escolar. (Cálculos da autora)

Até 2014 o município respondia por quase toda a matrícula de EJA, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, predominando o atendimento na modalidade semipresencial. Nesse ano, o Censo Escolar registrou 4.719 alunos matriculados na Educação Básica na modalidade EJA Presencial ou Semipresencial em Jundiaí, sendo 52,5% dos alunos do Ensino Fundamental e 47,5% do Ensino Médio. Esse total era 36,5% menor que aquele observado em 2010, quando as matrículas na EJA somaram 7.434 (Tabela 13).

A matrícula estadual declinou acentuadamente desde 2010, restando apenas um atendimento residual no Ensino Médio noturno na Escola Estadual João Batista Curado. É possível notar que a rede municipal absorveu todas as matrículas de Ensino Fundamental presencial ou semipresencial na EJA, e grande parte das matrículas de Ensino Médio semipresencial (uma vez que o CMEJA não oferece o Ensino Médio presencial). A escassa participação da rede estadual na oferta de

ensino para jovens e adultos até mesmo na etapa do Ensino Médio é motivo de discórdia entre as esferas de governo.

Os Censos Escolares dos anos considerados não registram matrículas federais nem na modalidade EJA integrada à Educação Profissional, entretanto esse atendimento ocorre desde o 2º semestre de 2013, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos (Proeja), realizado em parceria entre o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que provê a formação técnica no contraturno, enquanto o CMEJA oferece a formação geral presencial. Enquanto o campus do IFSP de Jundiaí era instalado, foi oferecido o Proeja de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Informática e Gestão de Negócios, mas as matrículas ficaram vinculadas ao campus de Salto (motivo pelo qual não constam no Censo Escolar de Jundiaí); 12 alunos teriam concluído esse curso. A partir do 2º semestre de 2014 o campus de Jundiaí do

IFSP passou a oferecer no período da tarde o Proeja FIC em Gestão de Comércio para uma turma de 39 alunos que cursam as séries finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA no CMEJA pela manhã. A adesão dos jovens e adultos à formação técnica no Proeja implica optar por um curso presencial com dois anos de duração, de modo a integralizar a carga horária requerida de 1.200 horas de formação geral no CMEJA e as 400 horas de formação profissional no IFSP.

A POLÍTICA MUNICIPAL DE EJA

O plano de governo do prefeito Pedro Bigardi (eleito pelo Partido dos Trabalhadores para o mandato 2013/2016) mencionou a EJA nos objetivos 2 e 8, com as metas de reduzir a taxa de analfabetismo em 50% (o que implicava alfabetizar cerca de 5 mil pessoas, mediante participação no Programa federal Brasil Alfabetizado¹¹), qualificar e descentralizar o atendimento, ampliando também o número de cursos oferecidos pelo campus local do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

Com respeito ao Programa Brasil Alfabetizado, a municipalidade informa terem sido atendidos no quadriênio 586 alfabetizando, que não são contabilizados no Censo Escolar.

Todo o atendimento municipal da EJA é coordenado pelo CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro, incluindo o Programa Brasil Alfabetizado (que inscreveu 586 alfabetizando no período 2013-2016), o Proeja/FIC e as matrículas das séries iniciais do Ensino Fundamental presencial realizadas em 24 salas de aula distribuídas em 13 núcleos descentralizados em escolas municipais, igrejas ou centros comunitários localiza-

dos na zona rural e nos bairros periféricos. Nesses núcleos as aulas ocorrem no período noturno (exceto na EMEB Deodato Janski, onde desde 2015 há uma turma presencial matutina), sendo acompanhadas pela equipe do CMEJA, que responde pela direção, supervisão e coordenação pedagógica. Esse atendimento descentralizado é presencial e se restringe ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, exceto em duas escolas distantes com maior demanda, em que também há atendimento do segundo segmento do Ensino Fundamental (EMEB Ivo de Bona e EMEB Antônio Adelino Marques da Silva Brandão).

No Centro é realizado atendimento presencial no Ensino Fundamental, e aquele Semipresencial para as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Constata-se um crescimento significativo das matrículas no Ensino Fundamental presencial a partir de 2013, decorrente da ampliação de inscritos nos núcleos descentralizados nos bairros, resultado atribuído ao esforço de mobilização da gestão, que utiliza múltiplas estratégias de chamada pública, como a divulgação nas reuniões de pais de alunos das escolas municipais, distribuição de folhetos, divulgação pelo rádio, televisão e pela difusão de *jingle* por autofalantes instalados em veículo da Secretaria de Esportes que circula nos bairros. Esse atendimento se estabilizou nos últimos anos em um patamar pouco superior a 800 alunos. Já as matrículas municipais no Ensino Fundamental e Médio Semipresencial apresentam um declínio constante em todo o período. O Diretor do CMEJA argumenta que não houve uma redução do atendimento e sim uma mudança de sistemática de registro das matrículas, que passou a contabilizar apenas os alunos frequentes, eliminando os estudantes evadidos que não cancelam suas matrículas, o que antes não era feito.

¹¹ Brasil Alfabetizado é um programa federal pelo qual o Ministério da Educação transfere recursos aos governos subnacionais por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para promover cursos de alfabetização de jovens e adultos com até oito meses de duração.

É possível que a administração não tenha eliminado dos registros todas as matrículas inativas de uma só vez para minimizar o impacto da redução do número de alunos na receita do Programa Dinheiro Direto na Escola, diminuição drástica que de fato ocorreu entre 2015 e 2016 (Tabela 14), devido ao registro equivocado no Censo Escolar já mencionado.

Tabela 14 Valores do PDDE do CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro (2014-2016)

Ano	Alunos registrados no Censo do ano anterior	R\$
2014	5.655	114.100,00
2015	4.717	95.340,00
2016	887	18.740,00

Fonte: FNDE - Relação de Unidades Executoras Atendidas pelo PDDE

Segundo dados da secretaria da escola, em 2015 haveria 4.240 alunos com matrículas ativas, número que teria se reduzido a 3.112 em 2016. Embora observemos uma diminuição substantiva no número de alunos matriculados no CMEJA, a escola só tem capacidade de atender cerca de 2.000 alunos, o que a obriga a conter a demanda, mantendo uma lista de espera que vai sendo atendida em sucessivas chamadas ao longo do ano, de acordo com listas disponíveis no site do município¹².

¹² Disponível em: <http://www.jundiai.sp.gov.br/educacao/complexo-argos/centro-municipal-de-educacao-de-jovens-e-adultos>

O COMPLEXO ARGOS



Fonte: Google imagens

O Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos está situado na região central da cidade, no Complexo Argos. Fundado em 1913, o Complexo Argos foi uma famosa indústria de tecidos que, devido a problemas de mercado e má administração, entrou em falência; no início da década de 1980 a empresa fechou as portas e demitiu os funcionários. O fim do império industrial deixou em ruínas o complexo de edifícios localizados no centro, próximos à estação ferroviária. Em 1989 o município adquiriu os edifícios com verbas destinadas à educação, e nesse mesmo período foi decretado o tombamento provisório do imóvel.

Na carta municipal de Jundiaí, relata-se que no primeiro semestre de 1993 foi realizada uma pesquisa junto às 36 indústrias da cidade, relativa à escolaridade e faixa etária dos trabalhadores, e foi projetada uma clientela potencial de mais de 10 mil trabalhadores com idade superior a 14 anos com 1º grau incompleto. Diante dessa demanda, o então prefeito André Bonassi criou, em 1995, o que à época foi denominado Centro Municipal de Ensino Supletivo André Franco Montoro. A intenção ao criá-lo era propiciar estudos àqueles que não contaram com a oportunidade de obter grau de escolari-

dade em idade própria, bem como possibilitar meios de preparação para o trabalho por meio de cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização, treinamento e outras formas de aprimoramento profissional. Propunha-se que o ensino ministrado tivesse estrutura, duração e regime escolar que se ajustasse às finalidades próprias e ao tipo de aluno que ali se atenderia.

Em 1996 houve uma tentativa de descentralização desse ensino com a criação de uma sala de aula de “Ensino Supletivo” em cada bairro, mas no mesmo ano essa lei foi revogada. E em 2004, o Centro Municipal de Ensino Supletivo foi renomeado para Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA) Prof. Dr. André Franco Montoro, em adequação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

De um bairro industrial servido por uma estação ferroviária, a região onde se encontra o Complexo Argos hoje é tipicamente comercial. Essa localização favorece o CMEJA, já que a maioria dos alunos trabalha por perto, e mesmo pessoas de cidades vizinhas têm fácil acesso devido à proximidade da estação ferroviária.

Atualmente, o Complexo abriga, além do CMEJA, o Centro de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação, a TV e Biblioteca públicas, o Núcleo de Administração Escolar (NAE), o Núcleo Administrativo de Creche (NAC) e o Núcleo de Apoio à Aprendizagem (NAA), o Centro Municipal de Línguas e Informática e, desde julho de 2013, também um campus do Instituto Federal de São Paulo, que oferece cursos no eixo tecnológico de gestão e comércio, seja o Proeja/FIC ou o curso Técnico de Nível Médio.

Os estudantes do CMEJA são informados sobre a programação da Biblioteca Municipal Nelson Foot e sobre as vagas disponíveis para realizar os cursos de línguas ou de qualificação profissional disponíveis no Complexo.



Detalhe interno da biblioteca municipal localizada no Complexo Argos

O CENTRO MUNICIPAL DE EJA PROF. DR. ANDRÉ FRANCO MONTORO

O ESPAÇO E OS RECURSOS

Embora o tombamento do edifício histórico limite as adequações no espaço físico, o Centro Municipal de EJA passou por reformas em 1996, e hoje conta com 18 salas de aula (sendo 6 salas utilizadas para aulas do Ensino Fundamental I, 5 salas para as aulas do Ensino Fundamental II e 7 salas para as aulas do Ensino Médio); ateliê utilizado para as aulas de Arte em todas as etapas; auditório com capacidade para 86 lugares; sala de reuniões; sanitários para funcionários (masculino e feminino); sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); sala de gestão; secretaria; cozinha; refeitório; sanitários para alunos (masculino e feminino); sanitários para deficientes físicos (masculino e feminino); laboratório de informática; mezanino para reuniões e estudo; e espaço de convivência para funcionários.

Estudantes entrevistados mencionaram problemas de manutenção do prédio, cuja resolução seria dificultada pelo fato de o edifício ser tombado pelo Patrimônio Histórico. Outra queixa reiterada é do excessivo ruído proveniente do tráfego externo, uma vez que a escola se encontra em um ponto movimentado da cidade, e não tem tratamento acústico.

Quanto aos equipamentos e recursos, dispõe de: computadores e internet, impressoras a jato de tinta e a laser, scanner, DVDs, laptops, câmeras fotográficas digitais, retroprojetores, projetores de multimídia, telefones, aparelhos de fac-símile, radiocomunicador, projetor de opaco, mesa de som com áudio e vídeo, microfones com e sem fio, micro system, mini system, TVS comuns e LCD, TVS Led Full HD, ventiladores, microscópio, HD externo, acervo de livros e materiais didáticos.

Com relação à acessibilidade física do CMEJA, além dos banheiros para deficientes físicos, as instalações contam com piso tátil em algumas áreas de circulação, rampas de acesso, placas em braille e libras que identificam algumas salas, e salas de atendimento educacional especializado (em que são feitos os atendimentos aos alunos com algum tipo de necessidade especial). Existem, no entanto, alguns espaços no Centro que não podem ser acessados por todos devido às escadas.

De acordo com a secretaria da escola, o Centro atende muitos jovens e adultos com deficiência (128 pessoas em 2016), sendo que aqueles que possuem dificuldade de locomoção recebem auxílio de transporte especializado terceirizado pela prefeitura.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo dados da secretaria e direção do CMEJA Prof. André Franco Montoro, é disponibilizada para todos os alunos a merenda escolar. São oferecidas refeições pela manhã, ao final da tarde e à noite; às 14 e 16h é servido lanche. Nas salas descentralizadas é servida apenas merenda seca.

O Centro está inscrito no Programa Nacional do Livro Didático da EJA e adotou no último triênio as coleções de livros da Editora Moderna, que são distribuídos aos estudantes.

Para os alunos que demandam o transporte coletivo dentro do município é subsidiado pela Prefeitura, em 100% do valor da passagem de ônibus na Modalidade Presencial, e 50% para os alunos da Modalidade Semipresencial. No ano de 2015, segundo dados da escola, apenas 282 alunos demandaram esse benefício.

Além do auxílio para o transporte coletivo municipal, existe o auxílio para alunos cadeirantes, transportados por empresas terceirizadas, e também o atendimento educacional especializado dentro do CMEJA, bem como convênios de atendimento no contraturno em instituições de educação especializadas, como o Instituto Jundiáense Luiz Braille e a Apae.

Não foi constatado acompanhamento de saúde ocular.



Detalhe das salas de aula do CMEJA.
Fonte: Jornal de Jundiáí

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O FUNCIONAMENTO DO CMEJA

O CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro busca atender com flexibilidade os jovens, adultos e idosos que de outra forma não conseguiriam conciliar os estudos com suas responsabilidades familiares e profissionais. O ensino é organizado em regime semestral, presencial, com duas horas e meia de aulas diárias, e com aprovação por série no Ensino Fundamental I. Desde 2016 foi criada uma Modalidade Presencial também no Ensino Fundamental II, para atender os alunos do Proeja e outros estudantes com disponibilidade para cursá-lo. Na Modalidade Semipresencial, a aprovação se dá por eliminação de disciplinas em módulos equivalentes aos conteúdos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, ou do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Desde sua criação até o final de 2012, o CMEJA seguiu uma proposta pedagógica bastante similar aos antigos Centros de Estudos Supletivos e aos atuais Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, voltada à certificação acelerada de trabalhadores, com uma organização escolar compatível com o trabalho em turnos. Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a aprendizagem era Semipresencial, com inscrições a qualquer momento e progressão semestral. Cada aluno tinha um “passaporte” onde era feito o registro de seu percurso de estudo e de frequência às atividades obrigatórias (projeção de filmes, debates, leitura de livros, ateliê de artes, avaliações, etc.). O Centro funcionava com três horários de atendimento nos períodos matutino, vespertino e noturno. O ensino era realizado por meio da distribuição de material didático (elaborado pelos professores) para estudo individual, orientação

de estudos, atividades programadas, plantões de dúvidas individuais ou em pequenos grupos, e avaliações. Os matriculados eram convidados para uma aula inaugural, recebiam o passaporte, passavam por uma avaliação diagnóstica, recebiam apostilas com exercícios, deveriam estudar os módulos ou realizar exercícios em casa, indo à escola para esclarecimento de dúvidas ou ao término de cada módulo para submeter-se a provas às sextas feiras, por etapas. Os alunos poderiam cursar até duas disciplinas por vez, sem duração ou carga horária obrigatória predefinidos. Em média, nesse modelo, os alunos do Ensino Médio, por exemplo, iam à escola cerca de nove vezes para realizar atendimento com os professores, que variavam de cinco minutos a uma hora e quinze minutos. Esse modelo de funcionamento já resultava de modificações introduzidas no projeto pedagógico do Centro em 2008, quando foi instituído o “passaporte”, o currículo foi revisto e os antigos módulos instrucionais foram substituídos por materiais produzidos pelos docentes do Centro (GURGEL, 2009).

Embora o número de matriculados fosse grande, esse modelo resultava taxas muito altas de evasão e baixos índices de conclusão, tornando evidente que esse modelo não atendia às necessidades dos estudantes, que em sua maioria não tinham o alto nível de autodidaxia demandado por aquela forma de organização escolar. Aquele modelo era suscetível, também, às críticas que a classificavam como educação bancária, instrumental ao mercado de trabalho, pouco dialógica, que não valorizava a cultura popular e não atendia às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos das camadas populares.

A gestão que assumiu em 2013 deu início, então, a uma transição para um modelo pedagógico que preservou a flexibilidade, mas intensificou o diálogo e a

interação entre docentes e alunos, com maior carga horária presencial. A mudança na jornada de estudos dos alunos teve repercussões também na organização do trabalho docente, o que não agradou a todos.

A partir de 2014, as orientações de aprendizagem passaram a ser aulas, com horário e quantidade de dias letivos predeterminados, com data de início e término, sendo possível cursar uma disciplina por vez. Todo Ensino Fundamental I era presencial, e assim continuou, em quaisquer dos períodos (existe a possibilidade dos alunos estudarem pela manhã, em dois horários diferentes, ou no noturno). Hoje a jornada discente é de 02h30 no Centro e 3h nas salas descentralizadas (diferença em virtude da jornada do docente). Nas turmas do Ensino Fundamental I do CMEJA foram introduzidos Arte e Informática no currículo, com professores específicos para tais disciplinas, mudança curricular que não ocorreu nas salas descentralizadas por falta de laboratório e ateliê. No 4º e 5º ano do Ensino Fundamental foi introduzida uma transição da polivalência para a docência especializado: o currículo foi organizado em dois blocos (Língua Portuguesa e História; Matemática, Ciências e Geografia), cada um deles ministrado por um docente.

No Ensino Fundamental II e Médio, o horário de atendimento diário com os docentes em sala de aula passou a ser de 2 horas para os alunos, e foi ampliado para os períodos da tarde e da noite (14 às 22h). Foram organizados quatro horários de atendimento aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em que as aulas têm duração de duas horas, e o aluno que se matricula em uma disciplina participa de dois a três encontros por semana, até eliminar a matéria do módulo, além das horas de estudos individuais em atividades como filmes, leituras e trabalhos.

Nas turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, em cada disciplina o aluno participa de 25 encontros, e o número máximo de faltas admitido é de 4 encontros (16%). Nas turmas de 8º e 9º ano são 13 encontros por disciplina e só são admitidas 2 faltas (15%); nas turmas de 1º a 3º ano do Ensino Médio, cada disciplina demanda 21 encontros, e o aluno pode ter até 4 faltas (21%). No Ensino Fundamental II e no Médio, caso ultrapasse o limite de faltas, o aluno é retido na disciplina e tem que refazê-la em algum momento até o fim do curso.

Se o aluno cursar as matérias sem interrupções, leva em média dois anos e meio para concluir o Fundamental I, um ano e meio a dois anos para o Fundamental II, e um ano e meio a dois anos para concluir o Ensino Médio.

Com respeito à organização pedagógica introduzida em 2014, foi possível observar impactos positivos nas relações interpessoais (entre os alunos e destes com os docentes) e também na relação dos estudantes com o conhecimento. Ao envolverem os alunos no processo de aprendizagem, considerando alguns aspectos de sua bagagem cultural e seus interesses para abordar os conteúdos propostos, os professores obtêm uma resposta positiva de aprendizagem. O contato frequente permite a construção de uma relação professor-aluno e maior interação com os colegas. Os docentes entrevistados ressaltam que os alunos se ajudam nas dificuldades e que, quando conhecem melhor os professores, desenvolvem mais confiança para expor suas dúvidas.

CURRÍCULO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Devido à organização modular e semipresencial do ensino, até o momento a abordagem do currículo escolar é disciplinar, predominando o ensino frontal em aulas expositivas dos professores. O conteúdo previsto para cada disciplina é distribuído pelos módulos e séries, que constituem as unidades de avaliação. Ao longo de 2015 e 2016 a equipe escolar da EJA (assim como as das demais modalidades do município) esteve envolvida em um esforço de revisão curricular que procurou atender às especificidades da modalidade, e resultou em um documento de diretrizes que: relata o processo; se posiciona na corrente da educação popular freiriana; organiza o currículo em torno aos eixos Cidadania, Ciência, Trabalho e Cultura; apresenta quadros de objetivos, metodologias e conteúdos por disciplina para cada uma das etapas do Ensino Básico (tomando como principal referência os Parâmetros Curriculares Nacionais); e tece considerações sobre a avaliação do ensino e aprendizagem (SOUZA, 2016).

Observa-se, assim, que o ensino tem características tradicionais, rompidas eventualmente por movimentos de inovação, como a escuta mais ativa dos alunos sobre a opinião deles a respeito da prática pedagógica, ou a implementação de oficinas temáticas interdisciplinares que procuram relacionar os conteúdos escolares às práticas socioculturais dos alunos, utilizando tecnologias, jogos, rodas de conversa ou linguagens artísticas, e procurando abordar temáticas relativas à experiência de vida e trabalho dos estudantes. Há ainda dez turmas de reforço para auxiliar alunos que apresentam grande defasagem entre o desempenho e a série cursada a desenvolverem habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo¹³.

¹³ No Centro, as turmas de reforço ocorrem em horários paralelos ao das aulas. Nas salas descentralizadas, é mais comum que os alunos cheguem uma hora antes do início das aulas para atendimento com os professores.

Durante a pesquisa foram entrevistados seis professores que lecionam em períodos e turmas diferentes. Todos têm mais de dez anos de docência, e a maioria já trabalha na EJA há mais de cinco anos. No entanto, apenas a minoria já atuou nessa mesma modalidade em outras escolas. Os docentes entrevistados enfatizaram algumas características da EJA que consideram diferentes do ensino regular e que os motivam a trabalhar nesse segmento, como o interesse e envolvimento dos alunos, bem como uma satisfação dos próprios professores em decorrência da resposta de aprendizagem e interação dinâmica com os estudantes. Segundo a professora 1:

(...) uso muito, assim, a vivência deles, o que eles viram na televisão, noticiário; então, sempre assim, para começar a aula eu começo com o assunto que está em pauta, ou é um assunto político, ou ligado ao meio ambiente, econômico (...) a gente tem um respeito mútuo; assim, os nossos encontros são encontros prazerosos, rende bastante discussão; também, rimos, é uma coisa assim muito... muito informal até, usamos o conteúdo formal, mas de uma maneira informal (...) eles [os alunos] sempre têm muito mais até a nos oferecer do que a gente pensa.

Quanto à organização pedagógica do CMEJA, os professores têm suas opiniões divididas. Alguns não gostam da metodologia semipresencial e acreditam que o número de horas que o aluno fica em sala de aula é reduzido, e que eles deveriam ou frequentar mais as aulas, ou ter uma possibilidade maior de atendimento individual. Ao mesmo tempo, reconhecem que a organização semipresencial do ensino possibilita aos

alunos conciliarem os estudos com o trabalho e outros compromissos. Na opinião dos professores:

“(...) o fato de ser um Ensino Semipresencial, não é aquele contato diário, então isso também dificulta um pouco [a aprendizagem].” (Professora 2)

“Então, a gente vê que na parte do (...) ensino que nós temos aqui, eles [os alunos] começam a criar vínculos entre eles, com os colegas, e eles têm mais oportunidades de aparecer em várias datas diferentes. Então, aqui, normalmente, eu encontro, mais ou menos, a cada duas semanas, ele [o aluno] vem umas cinco vezes; a cada semana, ele vem três vezes; na outra semana, ele vem duas; então, eles começam a vir um dia sim, um dia não, e começam a ter tempo de organizar aquilo [o conteúdo] (...) ficou muito mais dinâmico.

A gente percebe que se a gente tivesse mais tempo para desenvolver a matéria, ia ser mais fácil, porque tem muito [conteúdo] no Ensino Médio. A gente percebe que precisaria um pouquinho mais de tempo.” (Professor 3)

O CORPO DOCENTE: FORMAÇÃO, REGIME DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO

Até meados dos anos 2000 os docentes que atuavam na EJA em Jundiaí eram contratados a título precário, como trabalhadores eventuais. Na metade desta década, porém, o Ministério Público acionou o município, que teve de realizar concursos, cumprindo o que determinam as leis. Desde então os docentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio são concursados especificamente para atuar na EJA; já os do Ensino Fundamental I são docentes selecionados no concurso geral da rede municipal que optam ou complementam a jornada na EJA. A carga horária docente era, até o começo de 2014, de 30h semanais, sendo 25h em sala de aula e 5h em atividades presenciais de planejamento e formação. A partir de 2014 passaram a cumprir a lei de um terço¹⁴: o governo local modificou a jornada, que passou a ser de 20 horas com os alunos em sala de aula e 10 horas atividade assim distribuídas: 3h de estudo, 2h de capacitação, 1h de coordenação pedagógica individual, na escola, e 4 horas para preparação de aulas em local de livre escolha. Os professores do Fundamental I das salas descentralizadas têm uma jornada diária de aula menor e, portanto, chegam uma hora antes da aula e ficam disponíveis para manter interação com a comunidade e realizar atendimentos individuais com os alunos.

A remuneração dos docentes da rede municipal é regida pela Lei n. 7.827 de 2012¹⁵ que instituiu o Plano de Cargos, Salários e Vencimentos, e considera o reajuste

¹⁴ Segundo a Lei Federal n. 11.738/2008 (art. 2º), que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, na composição da jornada de trabalho deve-se observar o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos; logo, 1/3 da jornada é dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala.

¹⁵ Disponível em <http://www.jundiai.sp.gov.br/recursos-humanos/wp-content/uploads/sites/16/2014/09/Lei-n%C2%B0-7.827-de-29-de-mar%C3%A7o-de-2012.pdf>.

autorizado pela Lei nº 8.443 de 17 de junho de 2015, que pode ser encontrado no site da Prefeitura de Jundiaí¹⁶. O salário base varia de acordo com o nível e grau que o professor alcança na progressão e promoção ao longo da carreira na prefeitura, de acordo com os critérios de tempo de serviço, desempenho, capacitação e titulação. Em 2016 o piso do professor de Educação Básica ingressante com jornada de 30 horas semanais (categoria em que se enquadram os professores do CMEJA), grau A, nível I, era de R\$ 4.013,68, podendo alcançar, ao final de uma longa carreira de mais de quatro décadas de exercício docente, o teto de R\$ 12.328,14.

A equipe do CMEJA era composta, em 2016, por 59 professores, sendo que a maioria era de docentes efetivos do Sistema Municipal de Educação. Todos são graduados e boa parte deles tem pós-graduação. A rotatividade dos professores é relativamente alta, se considerado o número de professores que compunham o quadro em 2010 e permaneceram até 2014 (Tabela 15). Segundo a gestão da escola, a rotatividade é maior nas salas descentralizadas do que no CMEJA localizado no Complexo Argos.

Tabela 15 Jundiaí: Rotatividade de professores da EJA (2010-2014)

Ano	Professores				
	Total	Ficaram		Saíram	
2010-2011	61	46	75,4%	15	24,6%
2011-2012	53	42	79,2%	11	20,7%
2012-2013	58	47	81,0%	11	19,0%
2013-2014	59	52	88,1%	7	11,9%

Nº de professores que estavam em 2010 e permaneceram na mesma escola até 2014: 28 (45,9%)

Fonte: Secretaria do CMEJA Prof. André Franco Montoro

¹⁶ Tabela de vencimentos disponível em <http://www.jundiai.sp.gov.br/gestao-de-pessoas/wp-content/uploads/sites/16/2014/09/Tabelas-Salariais-Gerais-Educacao-Professor-de-Educacao-Basica-I-e-II-data-base-2016.pdf>

No CMEJA, os professores do Ensino Fundamental I, em sua maioria, não acumulam cargo; já nas salas descentralizadas há um número considerável que apresenta acúmulo de jornadas. No Ensino Fundamental II e Médio do CMEJA há um pequeno grupo com acúmulo, outro que também trabalha na rede particular de ensino e uma minoria que leciona apenas no CMEJA. Todos são concursados e a maioria é efetiva, mas uma minoria é contratada como professor de escala rotativa (substitutos de docentes em licença).

As reuniões pedagógicas mensais de capacitação e estudo são temáticas e usualmente são referenciadas na discussão de algum texto sobre a prática pedagógica que tenha sido selecionado pela equipe gestora da escola, relacionados ao currículo, à avaliação, à análise do perfil de alunos e suas necessidades. Ao longo do primeiro semestre de 2016 os docentes e a equipe gestora estiveram trabalhando na construção da proposta curricular do município para a EJA.

Além do trabalho coletivo rotineiro, a Direção procurou, dentro dos limites orçamentários do município, promover a formação continuada dos docentes. Segundo o assistente de direção, inicialmente aproveitaram um saldo de horas de assessoria contratadas pela gestão anterior com a Fundação Vanzolini, e posteriormente convidaram pontualmente intelectuais destacados para dialogar com os docentes¹⁷.

Os professores entrevistados ressaltam a importância do trabalho coletivo e declaram que gostariam de ter mais oportunidades de formação continuada, porque admitem terem sido raras as oportunidades de estudo sobre essa modalidade em sua formação acadêmica, e avaliam que a EJA tem especificidades e que o Ensino Semipresencial requer adequações do currículo.

¹⁷ Dentre os palestrantes convidados foram mencionados os professores Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Joaquim Severino e José Eustáquio Romão.

PERFIL DOS ESTUDANTES, MOTIVAÇÕES, CONDIÇÕES DE ESTUDO E NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

Pesquisa feita pela escola em 2014 com os alunos matriculados e frequentes do Ensino Fundamental e Médio mostra que 58% dos alunos eram do sexo feminino, tinham entre 31 e 60 anos de idade, trabalhavam no momento da pesquisa e passaram mais de 10 anos fora da escola. As principais causas para a interrupção dos estudos foram o trabalho ou as responsabilidades familiares, enquanto a principal razão para a volta aos estudos foi a realização pessoal (61%), embora uma proporção expressiva (32%) tenha mencionada a aspiração por melhores condições de trabalho como motivo para a busca de elevação de escolaridade. A maioria soube do CMEJA pela indicação de amigos ou parentes. Prevalciam os que nasceram em outros Estados ou até mesmo em outros países (Bolívia, China, Estados Unidos, Paraguai); 69% residiam em Jundiaí, mas eram numerosos os que moravam nos municípios do entorno. A maioria usava o transporte público para se deslocar entre a residência, o trabalho e a escola. Predominavam os empregados no setor de serviços e na indústria, em ocupações de baixa qualificação (incluindo limpeza, construção civil, auxiliares, domésticos, etc.), de modo a contribuir para a renda familiar situada majoritariamente entre um e quatro salários mínimos.

Em 2016 o CMEJA atendeu 128 alunos com necessidades especiais e 8 adolescentes que cumpriam medida socioeducativa em liberdade assistida.

Muitos estudantes são migrantes do Nordeste, que começaram a trabalhar cedo e não tiveram muito acesso à escola; outros interromperam os estudos por motivo de família ou trabalho. Todos os alunos retoma-

ram os estudos para conquistarem melhores condições de trabalho ou para a realização pessoal.

Entrevistadora: Por qual motivo você parou de estudar?

Aluna 1: Porque (...) morava na roça, e os meus pais... (...) falava: "Ah, para quê estudar? Estudar nada, você não vai fazer, vamos trabalhar". Aí eu comecei trabalhar, eu me lembro como hoje, eu comecei a trabalhar com 7 anos de idade, na roça. Aí eu queria ir para a escola, ele [pai] deixou eu ir para a escola só... na hora do recreio, ele falava: "Vem embora, vem embora para casa". Aí (...) da escola, ia diretamente para a roça, (...) trocava de roupa e ia trabalhar. Aí só fiquei até o 1º Ano, só consegui (...) aprender o meu nome só.

Entrevistadora: Por que motivo você voltou a estudar?

Aluna 1: Ah, porque é meu sonho, eu tenho que realizar esse sonho ainda.

Os entrevistados ressaltam a organização flexível do CMEJA como um fator positivo para conciliarem o estudo em suas vidas, uma vez que existem vários horários disponíveis para cursar as disciplinas.

"Esse horário dá pra trabalhar, dá pra mudar se precisar. (...) E é mais rápido." (Aluno 3)

O fato de frequentar a escola apenas alguns dias na semana é interpretado de modo ambíguo. Dois dos alunos entrevistados comentaram que gostariam que houvesse mais tempo de contato com os professores, pois segundo eles esse é o momento de maior aprendizagem; no entanto, retornam à questão do trabalho

e das outras atividades que precisam desenvolver, e acabam por admitir que o tempo reduzido de aula ou o modelo semipresencial permitem conciliar o estudo com seus outros afazeres. Segundo entrevistada:

Entrevistadora: Os contatos com os professores, você acha que o tempo que você passa com eles é o suficiente para você aprender?

Aluna 1: (...) se fosse mais era melhor, não é? Se pudesse ficar o dia inteiro aí era bom, mas aí como não pode, tenho que trabalhar (...).

Inquirido sobre sua participação na gestão ou em atividades extraclasse, o aluno 2 comenta:

Aluno 2: “Olha, eu gostaria, porque (...) tem muita coisa aqui (...) que não bate com o horário do meu serviço (...), se fosse num horário sendo diferente, eu podia até participar, (...) todos os horário é a tarde, eu entro 03:00, é a noite, (...) eu já perdi muita coisa, porque eu não tenho condição de ir, que é por causa do trabalho.”

Um ponto em comum no discurso de praticamente todos os alunos foi a necessidade de superar a dificuldade de interpretação de textos e o fato de eles mesmos considerarem mais árdua a aprendizagem depois de adultos. Com relação às sugestões de melhorias, foi mencionado o reduzido número de cursos profissionalizantes que são oferecidos. Também foram consideradas inapropriadas ao estudo as características da estrutura física da escola.

Os professores conhecem a diversidade dos estudantes e de suas necessidades de aprendizagem, e valorizam o estabelecimento de vínculos afetivos, que

contribuem para que eles recuperem a autoconfiança na capacidade de aprender. Os estudantes são vistos pelos docentes como pessoas motivadas para o estudo devido à clareza dos próprios objetivos, respeitadas e disciplinadas, retraídas para se expor em público, com pouco tempo para o estudo e com dificuldades de aprendizagem decorrentes do baixo grau de letramento e longo afastamento dos bancos escolares.

A GESTÃO ESCOLAR

Como o Centro Prof. Dr. André Franco Montoro coordena toda a EJA do município, incluindo as salas descentralizadas, e os programas Brasil Alfabetizado e Proeja, a equipe gestora é relativamente grande. Em 2016 ela era composta por um diretor, um assistente de direção, um supervisor, uma assessora municipal responsável pelo programa Brasil Alfabetizado e cinco coordenadores pedagógicos que se dividem para cobrir as duas etapas do Ensino Fundamental (no CMEJA e nos núcleos descentralizados) e o Ensino Médio. Grande parte dessa equipe tem pós-graduação, sendo uma minoria que possui somente a graduação. A maioria desses profissionais é concursada na rede municipal de ensino como professor(a) e designado(a) ao cargo ocupado. Apenas o diretor e a assessora municipal ocupam cargos comissionados, designados pelo Secretário de Educação.

A jornada de trabalho para a equipe gestora é de 40 horas semanais, 8 horas diárias, e o piso salarial era, em 2016, de R\$ 2.146,37, podendo chegar a R\$ 12.587,04, dependendo da categoria em que se enquadrem na tabela salarial¹⁸, de acordo com os critérios do município para progressão na carreira (tempo de serviço, titulação, etc.). Além do salário, alguns cargos

18 Disponível em: <http://www.jundiai.sp.gov.br/gestao-de-pessoas/wp-content/uploads/sites/16/2014/09/Tabelas-Salariais-de-Cargos-em-Comissao-data-base-2015.pdf>

de comissão - assistente de direção, coordenador pedagógico e supervisor escolar - recebem gratificações de especialidade¹⁹ que variam de acordo com seu enquadramento na tabela vigente.

O diretor foi designado no início do mandato, em janeiro de 2013, para compor a equipe gestora, que à época era formada por uma supervisora e dois coordenadores: sendo um de Fundamental II e Médio e uma de Fundamental I. A direção admite que não conta com grande apoio dos professores, por ter promovido mudanças na forma de atendimento que repercutiram na jornada e na organização do trabalho docente. No entanto, o intento de estabelecer uma relação mais dialógica surtiu efeito, e as relações interpessoais melhoraram com o decorrer do tempo.

Praticamente não há interação entre a escola e a comunidade do entorno, devido à característica comercial da localidade em que o Complexo Argos se insere.

Há poucos espaços de participação de alunos e professores na gestão escolar. O Conselho de Escola existe formalmente, mas é pouco acionado. Durante o longo período em que foram feitas as observações na escola, não foi possível observar as instâncias de gestão democrática operando, como APM, eleição de representantes, reuniões de Conselho, entre outros.

A equipe gestora procura conhecer o perfil dos alunos e escutar seus apontamentos em relação à escola a cada ano. Segundo o coordenador entrevistado:

“Assim, o Conselho de Escola, a gente (...) montou esse ano de forma (...) meio precário, mas a gente quer fazê-lo de forma mais ativa a partir do ano que vem; mas, uma coisa que

nós fazemos, que não é especificamente do Conselho, mas se torna um mecanismo de gestão democrática. (...) bem no início do ano letivo, a gente prepara dois documentos. Um, que é uma pesquisa individual com o aluno, para a gente conhecer o perfil desse aluno; e um outro, em que é aplicado, na sala de aula, um que o aluno realmente faz o apontamento de tudo aquilo que ele percebe dentro da escola, nos aspectos físicos, de equipamento pedagógico, humano; tanto, o lado positivo; quanto, o lado negativo. E o que a gente percebe é (...) que ainda há (...) um olhar do aluno muito para a parte física; então, a gente deu conta, desse ano, esgotar tudo aquilo que eles apontaram como necessidade física aqui dentro; (...) desde assim, da persiana da sala que estava quebrada, entrava claridade na lousa, a troca de lousa, a troca de carteira, a troca do piso do refeitório, do auditório; (...) Aí, agora, a gente quer cutucá-los mais nesse aspecto pedagógico, então: O que falta ainda dentro desse pedagógico? Não é através do Conselho de Escola, mas é um mecanismo de gestão democrática; então, assim, o aluno fala, o professor também desenvolve, com a gente, com os coordenadores, essa dinâmica, para que a gente faça (...). Um apontamento das nossas necessidades maiores; tanto, da parte da gestão, da parte dos professores e alunos, para que a gente possa trabalhar em cima dessas necessidades. Agora, a partir do ano que vem, a gente quer fazer o Conselho de Escola mesmo, através do que? De eleição, de conscientização da importância do aluno em participar dessas reuniões.”

19 Disponível em: <http://www.jundiai.sp.gov.br/gestao-de-pessoas/wp-content/uploads/sites/16/2014/09/Subsidios-dos-agentes-politicos-funcoes-de-confianca-e-gratificacoes-dos-municipalizados-data-base-2015.pdf>

As reuniões pedagógicas constituem o espaço que professores têm para participar da elaboração do projeto político-pedagógico, que é disponibilizado para consulta da comunidade depois de sua conclusão.

É possível notar, assim, que os educandos só têm voz nas consultas que antecedem a elaboração anual do PPP. O único mecanismo institucional de gestão democrática em vigor – o Conselho de Escola – ainda está em construção, funcionando precariamente.

RENDIMENTO ESCOLAR E CERTIFICAÇÃO

As estatísticas de matrícula e fluxo escolar no CMEJA possuem lacunas e não são muito fidedignas, devido à complexidade do registro de um modelo flexível em que os alunos podem cumprir diferentes percursos, e também em virtude de mudanças nas formas de atendimento ao longo dos últimos anos. O principal problema parece residir na manutenção nos registros escolares de matrículas inativas. Há grandes discrepâncias entre os dados informados ao GDAE, disponibilizados pela Cima/Seesp e transpostos para o Censo Escolar, e aqueles consultados na secretaria ou informados pela direção do Centro, em especial

no que concerne ao fluxo escolar, o que desaconselha sua publicação. Apesar das lacunas e discrepâncias, utilizamos alguns dados reunidos nas diferentes fontes para analisar os índices de certificação do período 2012/2014, que apresentam alguma consistência. Os dados a seguir incluem os alunos das salas descentralizadas, uma vez que essas matrículas também são registradas no CMEJA Prof. André Franco Montoro.

Observa-se que a taxa de conclusão dos alunos de EJA na rede municipal entre 2012 e 2014 cresceu, provavelmente, devido à eliminação de alunos evadidos do sistema de registro de matrículas, que declinou nas etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, cuja oferta é Semipresencial. De acordo com os dados da secretaria e direção escolar, em 2015 essa tendência teria se mantido: o CMEJA teria 4.240 matrículas ativas, e 1.096 estudantes teriam alcançado a certificação naquele ano (o que resultaria um índice médio de certificação de 26% alunos), cerca de 30% reprovaram ou evadiram e 70% foram aprovados no ano ou disciplina que estavam cursando. A considerar estes últimos números, conclui-se que os índices de evasão e reprovação são altos, porém as taxas de aprovação ainda os superam.

Tabela 16 CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro – Relação matriculados/concluintes (2012-2014)

Ano	Ensino Fundamental I			Ensino Fundamental II			Ensino Médio		
	Matriculados*	Concluintes	%	Matriculados*	Concluintes	%	Matriculados*	Concluintes	%
2012	679	48	7	2.840	73	2	3.230	165	5
2013	616	125	20	2.334	249	10	2.705	353	13
2014	756	142	19	1.772	371	21	2.189	622	28

*Inclui matrículas presenciais e semipresenciais

Fontes: Seesp. Cima. GDAE, para matrículas; Secretaria do CMEJA, para concluintes. (Cálculos da autora)

CONCLUSÕES

Contatou-se que, embora o analfabetismo seja aí residual, o município de Jundiáí tem grande demanda por EJA, tanto a demanda potencial (aferida pelo cômputo do número de habitantes com 15 anos ou mais analfabetos ou com baixa escolaridade) como aquela que se manifesta na espera por vagas no CMEJA, que atende também, e em proporção significativa, moradores de municípios vizinhos.

Face a uma demanda potencial estimada em cerca de 140 mil moradores com baixa escolaridade, a cobertura é reduzida, inferior a 5%, e realizada, na Modalidade Semipresencial, quase que exclusivamente pelo município, inclusive na etapa do Ensino Médio, que legalmente é responsabilidade do Estado. Como não há justificativa para a omissão de atendimento e o fechamento de turmas de EJA da rede estadual de ensino, fica evidenciada a necessidade de revisão da distribuição desses encargos entre as esferas de governo, para que o atendimento possa ser ampliado e a demanda atendida. Nessa revisão, cabe atentar que Jundiáí está muito distante de cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação que estabelecem que 25% das matrículas na EJA, no Ensino Fundamental e Médio, sejam integradas à educação profissional, posto que até o momento uma proporção mínima dos estudantes tem acesso a essa modalidade, apenas na etapa do Ensino Fundamental, atendida pela parceria do Instituto Federal com o Centro Municipal.

As estatísticas de atendimento na EJA do período 2010-2015 apontam uma tendência consistente de queda no número de matrículas nos cursos presenciais e semipresenciais das redes públicas estadual e municipal, e em ambas as etapas da Educação Bá-

sica. Constatamos que, entretanto, na rede municipal a queda real não teria sido tão acentuada, tendo ocorrido um aperfeiçoamento do sistema de registro, que se tornou mais fiel à realidade, à medida que expurgou das estatísticas do CMEJA as inscrições de estudantes que haviam abandonado os cursos. Observou-se que o atendimento nas salas descentralizadas se ampliou e que as taxas de conclusão se elevaram, embora os índices de evasão tenham se mantido em patamares elevados.

O CMEJA está bem localizado, conta com instalações amplas e bem equipadas de recursos (o que nem sempre ocorre nas salas descentralizadas, segundo testemunho dos professores). Embora não tenha biblioteca própria, o Centro é servido pela Biblioteca Municipal e outros recursos disponíveis no Complexo Argos, como o Centro de Línguas. O CMEJA, no entanto, apresenta problemas em sua estrutura física: os alunos reclamam de barulho constante devido ao fato de as salas de aula serem abertas e o prédio não ter um tratamento acústico que proteja do ruído do trânsito intenso no entorno; queixam-se também da impossibilidade de realizar adaptações em virtude do prédio ser tombado pelo Patrimônio Histórico.

Constatou-se que a organização pedagógica original do CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro seguia o modelo tecnicista dos Centros de Estudos Supletivos (implementados no Estado de São Paulo e em todo o país em meados da década de 1970, sob incentivo do MEC), caracterizando a unidade escolar como um centro de orientação de estudos individualizados e acelerados, de avaliação e certificação, cujo fluxo dependia sobretudo da autonomia dos candidatos em aprender a partir de materiais didáticos autoinstrucionais que condensavam um currículo escolar préestabelecido, sem qualquer

contextualização com o universo experiencial e cultural dos estudantes, ou consideração de seus conhecimentos prévios. Embora se trate de um arranjo pedagógico atrativo para os jovens e adultos trabalhadores, devido à reduzida demanda de presença e flexibilidade de horários, tal modelo requer autodidaxia, mostrando-se inadequado para pessoas com pouca autonomia e traquejo escolar, implicando elevadas taxas de abandono e baixos índices de certificação.

A reorientação do CMEJA implementada a partir de 2013 em direção a uma proposta pedagógica que preserva certa flexibilidade na organização dos tempos e espaços de aprendizagem (atendendo às necessidades e condições de estudo das pessoas adultas), mas que investe no diálogo e na interação em grupos, implica uma transformação que ainda está em curso, porque demanda não só mudanças no funcionamento escolar, mas sobretudo uma profunda revisão de currículos e metodologias, que passa pela reflexão sobre a experiência e sistematização da prática pedagógica, pela formação continuada e trabalho coletivo dos professores, devidamente garantidos na jornada docente. O principal avanço realizado no período 2014-2016 foi a sistematização de uma nova proposta curricular para a EJA, influenciada pelo pensamento da educação popular.

As oportunidades de formação em serviço ainda são limitadas, segundo avaliam os docentes. A direção relata existirem impasses financeiros para a contratação de assessoria externa que avalia ser necessária para o aprimoramento profissional dos professores nas especificidades da modalidade, o que delega a cada um individualmente a busca por aperfeiçoamento.

Embora inconclusa, a transição pedagógica do CMEJA já apresenta resultados positivos em termos de compromisso dos estudantes com o estudo, inclu-

ção escolar de pessoas com baixos níveis de letramento e autonomia de estudo (inclusive aquelas com deficiência). Houve melhoria das taxas de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, embora esteja mantido o repto de redução dos índices de abandono escolar. Para os docentes, persiste o desafio de assegurar um ensino de qualidade, garantindo a todos níveis satisfatórios de aprendizagem das habilidades básicas e dos conteúdos curriculares mínimos, o que exigiria mais tempo de interação professor-alunos e para o atendimento individual.

A humanização das relações em uma unidade de ensino de grande porte, como o CMEJA, é sempre desafiadora. Com respeito à democratização da gestão, foi possível concluir que se faz necessária a construção de mecanismos mais efetivos que suscitem o diálogo e a participação dos estudantes, conferindo substância a organismos que hoje têm vigência apenas formal, como é o caso do Conselho Escolar. Coordenadores, docentes e discentes entrevistados reconhecem que as demandas estudantis atualmente estão restritas às características da estrutura física da escola, sendo desejável o desenvolvimento de maior autonomia e participação em aspectos relacionadas à prática pedagógica da escola e à vida social, cultural e política do município.

Quadro 3 Perfil dos docentes, gestores e estudantes entrevistados no CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro

Nome	Perfil
Coordenador	Homem, 46 anos, coordenador do Ensino Médio e Ensino Fundamental II, também leciona no Ensino Fundamental II, tem 20 anos de docência, sendo 6 na EJA e 6 anos de experiência em gestão, sendo 3 no CMEJA.
Professor 1	Homem, 47 anos, leciona Matemática no Ensino Médio, licenciado em instituição de ensino superior pública, tem 29 anos de docência, sendo 20 na EJA e 4 no CMEJA. Concursado, trabalha no CMEJA em período noturno, acumulando com jornada de 10h semanais na rede estadual.
Professora 2	Mulher, 48 anos, leciona História no Ensino Fundamental II, graduada em instituição de Ensino Superior Pública, pós-graduada em EJA, tem 22 anos de docência, sendo 3 anos no CMEJA. Atua em escola estadual por 12h por semana, e no CMEJA dá aulas tanto nas salas descentralizadas quanto no prédio central.
Professora 3	Mulher, 57 anos, Pedagoga formada em instituição de Ensino Superior Privado, professora do Ensino Fundamental I em sala descentralizada, aposentada que prestou novo concurso há 3 anos para realizar desejo de trabalhar na EJA.
Professora 4	Mulher, 42 anos, Pedagoga formada em instituição de Ensino Superior Pública, professora do Ensino Fundamental I, 14 anos de docência, sendo 6 de EJA, todos eles no CMEJA.
Professora 5	Mulher, 37 anos, concursada, leciona História no Ensino Fundamental II, tem 16 anos de docência, sendo 13 na EJA e 10 especificamente no CMEJA.
Professora 6	Mulher, 40 anos, formada em instituição de Ensino Superior Privado, leciona no Ensino Fundamental I. Tem 18 anos de docência, sendo 11 com EJA, sempre no CMEJA.

Nome	Perfil
Aluna 1	Mulher, 49 anos, solteira, 3 filhos, migrante (há 21 anos morando em Jundiaí), auxiliar de limpeza em loja, renda familiar inferior a 2 salários mínimos mensais, cursando Ensino Fundamental I.
Aluno 2	Homem, 42 anos, solteiro, migrante, trabalha como vigia de estacionamento em uma faculdade, renda inferior a 2 salários mínimos mensais, cursando Ensino Fundamental I.
Aluno 3	Homem, 48 anos, solteiro, sem filhos, vigilante, renda inferior a 2 salários mínimos mensais, cursando Ensino Fundamental II.
Aluna 4	Mulher, 36 anos, cursando Ensino Fundamental II, casada, 3 filhos, do lar, renda familiar inferior a 2 salários mínimos mensais.
Aluno 5	Homem, 81 anos, casado, 1 filho, aposentado, migrante do Ceará, renda familiar superior a 5 salários mínimos mensais, cursando Ensino Médio.

5

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Marlúcia Gonçalves de Abreu*

* Este capítulo foi elaborado com base na pesquisa de Doutorado de Angélica Kuhn, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da FEUSP (KUHN, 2016), com bolsa de estudos do CNPq.

Localizado no bairro de São Mateus, na zona leste da Capital paulista, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Marlúcia Gonçalves de Abreu acolhia, em 2016, cerca de 950 estudantes do Ensino Fundamental nos períodos da manhã, tarde e noite. Esse Cieja foi selecionado para estudo de caso por compor um conjunto de 14 escolas públicas municipais que atendem exclusivamente essa modalidade, e que pesquisas anteriores indicavam representar um modelo flexível e inovador de organização do ensino e aprendizagem com pessoas jovens e adultas (FARIA, 2014; LUIZ, 2013; SINGER, 2008). Optou-se por analisar caso distinto dos já estudados por outros autores (como os Ciejas Campo Limpo e Butantã), privilegiando aquele que acolhe numeroso contingente de estudantes, e cuja equipe se dispôs a colaborar prontamente com a pesquisa.

Recorrendo à revisão de bibliografia, análise de documentos e estatísticas, observações do cotidiano escolar e entrevistas com a direção, professores e alunos (caracterizados em Quadro anexo, ao final do Capítulo), o estudo procurou compreender os fatores pedagógicos e de gestão que contribuem para tornar esse tipo de centro mais atrativo que as escolas comuns da rede municipal paulista que atendem os jovens e adultos em período noturno, verificando sua infraestrutura e condições de ensino, o perfil dos agentes que aí interagem, como são organizados os tempos e espaços de aprendizagem e o currículo, e como se dá o trabalho coletivo dos educadores.



PANORAMA DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PAULISTANA

O perfil do município de São Paulo já foi delineado no estudo de caso do Ceeja Clara Mantelli, registrando a existência de uma extensa demanda potencial por EJA e uma cobertura escolar reduzida. Conforme assinalado no Capítulo 3, na etapa do Ensino Fundamental o atendimento é realizado predominantemente pela rede municipal de ensino, que em 2015 respondeu por 86,3% das matrículas registradas no Censo Escolar, todas elas presenciais (Tabela 3, p. 27).

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo organiza a oferta de EJA em cinco diferentes formas de atendimento:

a) Nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) os cursos presenciais de EJA funcionam no período noturno, das 19h às 23h, e são organizados em 4 etapas anuais (Alfabetização, Básica, Complementar e Final).

b) As Emefs com diversas turmas noturnas de EJA podem adotar a Organização Modular, em que o currículo de cada uma das etapas é ordenado em 4 módulos de 50 dias letivos cada, com encontros diários de 2h15 (3 horas/aula), complementados por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para os educandos.

c) Fruto da parceria com organizações da sociedade civil, os núcleos do Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova) desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2h30, em 4 dias da semana, ficando as sextas-feiras reservadas para o trabalho coletivo e a formação continuada dos educadores voluntários.

d) Há dois Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs) que oferecem cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo.

e) Os 14 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas) são unidades exclusivas para atendimento da EJA, em que os cursos do Ensino Fundamental, organizados em 4 módulos anuais, são oferecidos nos 3 períodos em até 6 turnos diários de 2h15 cada.

BREVE HISTÓRICO DA EJA NO MUNICÍPIO

As primeiras ações de escolarização de jovens e adultos na rede municipal de ensino paulistana remontam ao período do regime militar, organizadas nos moldes do Ensino Supletivo. O programa de alfabetização, oriundo do Mobral, ficava alocado na Secretaria de Bem-Estar Social, evidenciando a perspectiva assistencialista que presidia a EJA nessa época. Essa história começa a mudar na transição democrática, quando o educador Paulo Freire assumiu o cargo de secretário da Educação, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), então do Partido dos Trabalhadores (PT). Enquanto os cursos de elevação de escolaridade realizados nas EMEFs participavam do movimento de reorientação curricular, a alfabetização passou a ser assumida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em uma mudança de perspectiva que inseria a EJA no campo dos direitos (HADDAD e ABBONÍZIO, 2007).

O Mova foi criado neste contexto, visando incrementar a participação popular, envolvendo organizações comunitárias e movimentos sociais reunidos no Fórum Municipal do Movimento (PONTUAL, 1996). A prefeitura custeava materiais didáticos e gastos com iluminação e limpeza, enquanto as organizações sociais tinham a responsabilidade de oferecer o espaço e contratar os monitores e coordenadores pedagógicos, que recebiam ajuda de custo e formação inicial e continuada da SME.

Nas gestões seguintes, dos prefeitos Paulo Maluf e Celso Pitta (ambos de partidos conservadores já extintos: Partido Democrático Social - PDS e Partido do Povo Brasileiro - PPB), o Mova foi substituído pelo Pró-Alfa e foram criados os Centros Municipais de Ensino Supletivo (Cemes), nos moldes do ensino personalizado com módulos instrucionais, sem frequência obrigatória.

Em 2001, quando o Partido dos Trabalhadores retornou ao governo, o Mova foi retomado, porém em 2005, na gestão do então prefeito José Serra (do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), as organizações comunitárias precisaram se articular para conter a ameaça de extinção do Movimento, articulação bem-sucedida que resultou na institucionalização desse serviço pela Lei Municipal n. 14.058. Embora o número de turmas e de matrículas tenha oscilado, o programa se manteve e funciona até os dias atuais. Em 2015, a Lei Municipal n. 16.171 estendeu aos alfabetizados do Mova os direitos à merenda, ao passe escolar e materiais didáticos.

Na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), então do PT, após avaliação, os antigos Centros Municipais de Estudos Supletivos (Cemes) foram transformados em Ciejas e implantados como projeto experi-

mental, conforme o Decreto Municipal nº 43.052/2003, que previa sua avaliação periódica pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

Faria (2014, 2016) estudou a trajetória dessas unidades de ensino, identificando a gênese, as rupturas, os desafios e os avanços dos Ciejas na cidade de São Paulo. Segundo a autora, ainda no período de 1989 a 1992, os debates realizados durante a gestão da prefeita Luisa Erundina fizeram emergir a proposta de implantação de uma escola para jovens e adultos mais flexíveis aos tempos e espaços para oferta de condições de estudos adequadas ao aluno trabalhador. A proposta foi aprovada pelo CME em 1992, mas só veio a se concretizar em 1993, na gestão de Paulo Maluf, com o Decreto n. 33.894. A primeira unidade começou a funcionar em 1994, como Centro Municipal de Ensino Supletivo (Cemes), nos moldes da suplência semipresencial, com uso de materiais apostilados e frequência dos estudantes às unidades para tirar dúvidas e realizar provas. A crítica a esse modelo pedagógico, à luz dos novos marcos normativos e conceituais estabelecidos pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, levou à reavaliação dos Cemes e sua transformação em Ciejas na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004). Em meio a tensões e conflitos, a proposta então formulada para os Ciejas previu a articulação da formação geral com qualificação profissional, ficando esta última a cargo da seção local do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), mediante convênio com a SME. Foram assim criados 13 centros exclusivos de EJA na cidade de São Paulo que, dotados de uma identidade organizacional e pedagógica comum ligada à articulação dos mundos do trabalho e da cultura, resguardam certa autonomia para o desenvolvimento curricular e a organização do ensino.

Por tratar-se de um projeto experimental, sujeito à reavaliação periódica, o projeto dos Ciejas estava sujeito à descontinuidade. Um momento crítico dessa trajetória foi a ameaça de encerramento dos Ciejas pela gestão da coligação José Serra (PSDB)/Gilberto Kassab (Democratas) que governou a cidade entre 2005 e 2008. O então secretário municipal de Educação Alexandre Schneider foi demovido desse intento pela mobilização de estudantes e docentes do Cieja Campo Limpo, cuja coordenadora foi por ele encarregada de liderar a sistematização do projeto pedagógico dos 13 Centros, finalmente aprovado em 2009 pelo CME. Anos mais tarde, na gestão do prefeito Fernando Haddad (do PT), 2013-2016, foi institucionalizado pelo Decreto n. 53.676/2012, que fixou diretrizes de seu funcionamento.

A comparação dos dados de matrícula na EJA (Tabela 17) revela que o atendimento realizado pelas Emefs, que são numerosas, é quatro vezes superior àquele realizado pelos Ciejas. Em ambos os casos,

predominam as matrículas nos módulos finais do Ensino Fundamental. Observa-se a queda de 35,1% nas matrículas na EJA em toda a rede municipal de ensino no período 2010-2015, em ritmo bem menos acentuado nos Ciejas (13,7%) do que nas Emefs (38,7%), de modo que os Centros passam a responder pela quinta parte das matrículas realizadas na modalidade. A queda nas matrículas é mais acentuada nos módulos iniciais do que nos finais, especialmente nas Emefs, onde o aluno desse ciclo teve uma queda de quase 50%.

Quando considerado o desempenho escolar (Tabela 18), observa-se que a evasão e a reprovação são muito elevadas em ambos os tipos de escola, com ligeira vantagem para os Ciejas, de modo que apenas a metade dos estudantes da EJA logra aprovação a cada ano.

Tabela 17 São Paulo: Evolução das matrículas na EJA nos Ciejas e Emefs por etapa do Ensino Fundamental (2010-2015)

Ano	Total	Matrículas nos Ciejas				Matrículas nas Emefs			
		EJA Anos Iniciais	EJA Anos Finais	Total	%	EJA Anos Iniciais	EJA Anos Finais	Total	%
2010	79.621	3.612	8.061	11.673	14,6	13.220	54.728	67.948	85,3
2011	68.607	3.576	7.793	11.369	16,6	10.941	46.297	57.238	83,4
2012	60.586	3.195	8.074	11.269	18,6	9.434	39.883	49.317	81,4
2013	57.638	2.861	7.419	10.280	17,8	8.937	38.421	47.358	82,2
2014	53.778	2.846	7.470	10.316	19,2	7.870	35.592	43.462	80,8
2015	51.663	2.608	7.459	10.067	19,5	6.615	34.981	41.596	80,5

Fonte: Censo Escolar. Organizados pela DOT/EJA/SMESP.

Tabela 18 São Paulo (Capital): Movimentação escolar na EJA em Emefs e Ciejas (2010-2015)

Total nas Emefs							
Ano	Matrícula	Evasão	%	Aprovação	%	Reprovação	%
2010	67.948	14.899	22	33.549	49	17.328	26
2011	57.238	16.607	29	25.987	45	12.582	22
2012	49.317	14.706	30	26.118	53	7.329	15
2013	47.358	17.403	37	19.614	41	9.104	19
2014	43.462	11.242	26	19.219	44	11.472	26
2015	41.596	-	-	-	-	-	-

Total nos Ciejas							
Ano	Matrícula	Evasão	%	Aprovação	%	Reprovação	%
2010	11.673	2.420	21	5.910	51	3.018	26
2011	11.369	3.124	27	5.766	51	2.165	19
2012	11.269	3.319	29	6.097	54	1.365	12
2013	10.280	3.195	31	4.936	48	2.077	20
2014	10.316	3.137	30	4.957	48	2.079	20
2015	10.067	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar. Organizado pela DOT/EJA/SMESP.

Os dados sobre matrícula e desempenho escolar na rede municipal paulistana evidenciam que os Ciejas vêm obtendo melhores resultados que as Emefs que ofertam EJA, porém ambos os tipos de unidades de ensino padecem da retração da matrícula e de elevados índices de evasão e reprovação escolar.

CARACTERIZAÇÃO DO CIEJA MARLÚCIA GONÇALVES DE ABREU

SITUANDO O CIEJA NO TERRITÓRIO

O Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu está localizado no Bairro São Mateus, um dos mais populosos da Zona Leste da cidade de São Paulo, região com aproximadamente 4 milhões de habitantes, subdividida em Leste 1 (que engloba as subprefeituras da Penha, de Ermelino Matarazzo, de Itaquera e de São Mateus) e Leste 2 (que abarca as subprefeituras de Itaim Paulista, de Guaianases, de São Miguel Paulista e da Cidade Tiradentes). É a região com renda *per capita* mais baixa do município, com pior infraestrutura, maior incidência de pobreza (63,9% da população) e menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Situada no extremo sudeste da Capital, a Subprefeitura de São Mateus administra equipamentos que atendem 426.794 habitantes, distribuídos em 45,80 km², nos distritos de São Mateus, São Rafael e Iguatemi.

A qualidade de vida no Distrito São Mateus é expressão da segregação socioespacial existente em São Paulo, fruto dos padrões desiguais de distribuição da renda e do crescimento urbano acelerado e desordenado da cidade na segunda metade do século XX. Com 155.140 habitantes, o Distrito não conta com nenhum espaço cultural, tem apenas oito unidades básicas de saúde e dez equipamentos esportivos públicos. De acordo com a Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis (2016) e a Rede Nossa São Paulo, dentre as dificuldades enfrentadas por seus moradores destacam-se a violência e a escassez de empregos no bairro, que funciona como dormitório de trabalhadores que fazem longos deslocamentos diários pelo sistema de transporte público.

São Mateus faz divisa com os municípios de Mauá e Santo André, que pertencem ao ABC paulista, e serviu de moradia aos trabalhadores atraídos pela indústria automobilística estabelecida naquela região na década de 1950. O bairro foi se constituindo por ocupações irregulares de terrenos, com moradias precárias edificadas nos moldes dos mutirões e autoconstrução, processo que persiste até os dias atuais: de acordo com a Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis (2016), dos 46.692 domicílios registrados, em 2015, no bairro, 4.063 (8,7%) estavam localizados em favelas.

Nos anos de 1970 e 1980 esse contexto socioterritorial desencadeou processos de organização popular e a conformação de movimentos sociais, apoiados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Com significativo protagonismo feminino, ali se organizaram movimentos de luta por moradia, saúde, educação, creche e outros direitos das crianças e adolescentes, conformando um polo de resistência à marginalização social nas periferias urbanas que ecoa até os dias atuais (PEREIRA, 2015).

ATENDIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR NO CIEJA MARLÚCIA GONÇALVES DE ABREU

O Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu foi criado pelo Decreto Municipal nº 43.052 de abril de 2003, na gestão da prefeita Marta Suplicy, no início da transformação dos Cemes em Ciejas. Originalmente denominado Cieja São Mateus, o Centro recebeu nova denominação por homenagem da comunidade à professora falecida em 2007 Marlúcia Gonçalves de Abreu, sindicalista e militante da luta pelo direito à educação em São Mateus.

A atual equipe gestora do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu assumiu em 2013 e vem atuando com foco no aprimoramento do trabalho coletivo e na elaboração de estratégias para manter as matrículas, evitar a evasão e garantir a aprendizagem.

As matrículas nos Ciejas caíram 13% no período 2010 a 2015, como vimos anteriormente. Em relação aos dados do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu, há diferenças entre os números informados pela Diretoria de Orientação Técnica de EJA (DOT/EJA) e os que constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro. De acordo com os dados da DOT/EJA, em 2010

(Tabela 19), nos anos iniciais, foram registradas 1.142 matrículas; já em 2015, 946, o que significa uma queda de 17% no intervalo de cinco anos. Houve, contudo, um leve aumento no número de matrículas entre 2014 e 2015, passando de 900 para 946. Os dados constantes no PPP do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu informam que em 2014 teriam sido realizadas 1.384 matrículas. Além disso, existe uma lista de espera de aproximadamente 300 candidatos ao ingresso para 2016, o que evidencia que o Centro funciona no limite de sua capacidade de atendimento.

Tabela 19 Matrícula e movimentação escolar dos Ciejas e do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu (2010-2015)

Total nos Ciejas							
Ano	Matrícula	Evasão	%	Aprovação	%	Reprovação	%
2010	11.673	2.420	21	5.910	51	3.018	26
2011	11.369	3.124	27	5.766	51	2.165	19
2012	11.269	3.319	29	6.097	54	1.365	12
2013	10.280	3.195	31	4.936	48	2.077	20
2014	10.316	3.137	30	4.957	48	2.079	20
2015	10.067	-	-	-	-	-	-

Total no Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu							
Ano	Matrícula	Evasão	%	Aprovação	%	Reprovação	%
2010	1.142	361	32	711	62	56	5
2011	1.251	408	33	829	66	11	1
2012	1.093	341	31	694	63	-	-
2013	1.005	444	44	509	51	29	3
2014	900	238	26	492	55	35	4
2015	946	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar. Organizado por DOT/EJA/SMESP

O índice de aprovação no Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu caiu no período recente, passando de 62% em 2010 para 55% em 2014. Entre 2013 e 2014, no entanto, foi possível observar ligeiro aumento, de 51% para 55%. Já o índice de reprovação diminuiu discretamente entre 2010 e 2014, com oscilações no período. O indicador positivo a registrar é que, entre 2013 e 2014, houve uma significativa diminuição no índice de evasão: caiu pela metade o número de estudantes que abandonaram o centro, passando de 444 (o que representava 44%) em 2013 para 238 (26%) em 2014. Nesse período, a equipe gestora adotou um conjunto de estratégias voltadas à redução da evasão, expostas no Projeto Político Pedagógico do Centro:

Informamos e conscientizamos os alunos sobre a importância da frequência regular às aulas, não apenas como cumprimento de um quesito legal, mas principalmente no quanto isso pode contribuir para melhor aproveitamento escolar. Divulgamos que a escola dispõe de seis horários, facilitando o remanejamento e a flexibilização de horário do aluno quando necessário; a recuperação contínua em sala de aula e as oficinas foram oportunizadas a todos, a fim de sanar as defasagens de ensino e aprendizagem; a reposição de aulas foi divulgada e propiciada a todos que excederam o limite de faltas; contatos telefônicos com os alunos e/ou seus responsáveis, assim como o envio de cartas às famílias dos menores; matrículas para alunos desistentes por excesso de faltas. (PPP do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu, 2016)

Para garantir a permanência dos estudantes no Cieja, a gestão realiza um acolhimento personalizado no momento da matrícula por meio de uma breve entrevista voltada a compreender as razões que motivaram a evasão em escolas anteriores e as expectativas em relação ao retorno aos estudos. Ao longo do percurso, são realizadas algumas ações em casos de evasão: contato telefônico quando o aluno se ausenta por um período superior a 20 dias; flexibilização de horário todas as vezes que o aluno necessitar se ausentar por algum período (por motivo de trabalho, curso, familiares, outros); oficinas para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; organização de atividades extraclasse para complementar a carga horária; compensação de ausências em turno alternativo.

Os índices de certificação do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu são superiores à média dos Ciejas, e assim como os demais evoluíram positivamente ao longo dos anos para os quais há dados disponíveis (Tabela 20).

Em relação à continuidade dos estudos, todos os estudantes entrevistados gostariam que fosse ofertado Ensino Médio no Cieja. Essa, porém, é uma responsabilidade do poder público estadual. Para equacionar a questão, a gestão do Cieja negociou em 2003 com a Escola Estadual Chibata Miyakoshi, da Diretoria de Ensino Leste 4, a abertura de turmas de Ensino Médio nos períodos da manhã e da noite.

Tabela 20 Concluintes dos Ciejas e do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu (2010-2014)

Ano	Total dos Ciejas			Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu		
	Matrícula	Concluintes	Taxa de conclusão	Matrícula	Concluintes	Taxa de conclusão
2010	11.673	1.166	10%	1.142	253	22%
2011	11.369	1.163	10%	1.251	n.d.	-
2012	11.269	2.011	18%	1.093	341	31%
2013	10.280	2.389	23%	1.005	269	27%
2014	10.316	3.227	31%	900	366	40%

Fonte: Censo Escolar. Organizado por DOT/EJA/SMESP. Cálculos da autora

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E O FUNCIONAMENTO DO CIEJA MARLÚCIA GONÇALVES DE ABREU

Até fins de 2016 os Ciejas tinham autonomia para organizar a oferta de horários, podendo, portanto, variar a cada semestre de acordo com a procura dos estudantes. No momento da pesquisa, os horários estavam assim organizados: pela manhã, das 7h30 às 9h45 e das 10h às 12h15; pela tarde e à noite, das 15h25 às 17h40, das 17h45 às 20h e das 20h15 às 22h30. A Estudante 4 ressalta que a flexibilidade e o fato de ter mais opções de horários durante o dia a incentivaram a voltar a estudar: "(...) você pode optar o horário que você quer. Isso que é bom, isso que me fez voltar a estudar, por causa do horário".

No Cieja o estudante pode se matricular a qualquer momento do ano e, caso eventualmente não possa comparecer à aula no horário matriculado por algum motivo (consulta médica, filhos, trabalho), poderá frequentá-la em outro período no mesmo dia, pois o trabalho coletivo garante que todos os professores abordem os mesmos temas em sincronia. A Estudante 2 expressa a satisfação dos estudantes com tal flexibilidade: "Ah, porque se o patrão pede para você trabalhar, você trabalha de manhã; aí ele pede para você trabalhar à tarde, eu posso mudar, estudar de manhã e trabalhar à tarde". O depoimento corrobora a hipótese de que centros exclusivos de EJA possuem maior flexibilidade para organizar a escola de modo a atender às necessidades do público jovem e adulto, que precisa conciliar estudo, trabalho e família.

A organização modular do currículo é outro diferencial do Cieja. Inserido nas diretrizes da Rede de Ensino do Município de São Paulo para o funcionamento dos Ciejas estabelecidas pelo Decreto nº 53.676

de 28 de dezembro de 2012, o currículo é organizado por ciclos de aprendizagem. De acordo com o Art. 3º, o Ensino Fundamental é estruturado em dois ciclos e organizado em módulos: Módulo I – Alfabetização, com equivalência ao 1º e 2º ano do Ciclo I; Módulo II – Básica, equivalente aos 3º e 4º ano do Ciclo I; Módulo III – Complementar, com equivalência aos 1º e 2º ano do Ciclo II; Módulo IV – Final, equivalente aos 3º e 4º ano do Ciclo II. Cada Módulo conta com 800 horas, sendo 450 horas de aulas presenciais e 350 horas de atividades culturais e oficinas realizadas em horários alternativos extraclasse. A carga horária diária em sala de aula de 2h15 é complementada com atividades como visitas a museus, teatros, cinema, parques, exposições entre outras. Tais atividades podem ser inseridas em projetos pedagógicos, ou realizadas por iniciativa pessoal dos estudantes.

A Professora 1 ressaltou que a carga horária do Cieja é adequada às condições dos adultos para frequentarem a escola: "(...) eu acho a escola própria, e ainda mais o horário de 2h15, eu acho que é muito gratificante, porque têm alunos que não podem ficar 4 horas, e as 2h15 eles podem".

A carga horária e a flexibilidade de horários são elementos centrais da organização escolar, pois representam um dos principais motivos de evasão escolar para uma população que tenta conciliar trabalho, família e estudo, considerando ainda o tempo despendido em deslocamentos em uma metrópole como São Paulo. Como afirma uma das professoras entrevistadas, ao ponderar as vantagens dos centros exclusivos de EJA:

“Sim, eu acho que, primeiro, são os diversos horários que os alunos têm para estudar; então, dá bem para encaixar com a vida, com o trabalho, dá para relacionar os dois... E também eu acho que o envolvimento dos gestores, dos professores, com os alunos, é muito maior para atender às necessidades dos alunos; porque, geralmente, nas outras escolas que têm EJA, tem o regular também junto, e a demanda é muito maior, eu acho que fica difícil para atender todas às necessidades. Aqui, eu acho que eles cobrem bem essas necessidades do aluno, tanto que se o aluno tem problema de horário, manda para o outro, faz flexibilização do horário.”
(Professora 4)

Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que a variedade de opções de horários ao longo do dia configura um dos fatores centrais para atrair os jovens e adultos de volta à escola. Neste quesito não há discordância entre os entrevistados, o que não acontece com o tempo de permanência no centro, pois para uma grande maioria 2h15 permite conciliar o estudo com os demais afazeres. Mas para os idosos, por exemplo, que dispõem de mais tempo, a carga horária poderia ser ampliada. É o que atesta o depoimento do Estudante 4, de 70 anos, metalúrgico aposentado, que dispõe de mais tempo para frequentar a escola. Para ele o ideal seria passar mais tempo na escola e com a mesma professora, já que está em processo de alfabetização e o vínculo com o professor é fundamental nesse processo.

“Você vai fazer o 1º e 2º ano ao mesmo tempo; onde uma criança vai passar três, quatro anos, nós que somos adultos vamos passar um ano e já fazer duas... dois anos, não é? Você não aprende o suficiente. Aí, depois você se desloca daquele professor e vai para um outro, você se perde todinho; então, aquele trabalho que aquele professor estava fazendo em cima de nós, o outro não vai acompanhar, ele vai passar para outra coisa; então, você, nesse período, você perde. Eu acho que é uma coisa que não é muito legal, eu acho que não é legal. Seria, assim, que você ficasse mais tempo com aquele professor, pois aquele professor sabe trabalhar com você, já estudou o seu problema e dá continuação; então, que dá mais chance da gente aprender, ter um aprendizado melhor. Eu vejo por aí. (...) ela [a professora] trabalha em cima de cada necessidade de cada um. Por exemplo, eu tenho uma necessidade, tem outra colega minha do meu lado que já tem outra necessidade. Por exemplo, eu conheço um pouco mais de Matemática, e a outra colega minha já não tem, ela já conhece um pouco mais de Português, e eu menos, entendeu? Então, ela conhece isso aí, sabe muito bem trabalhar nesse sentido, uma coisa e outra. É por isso que se a gente ficasse por mais tempo com essa professora, para ela dar continuação do trabalho, a gente tinha mais chance de aprendizado. Não fazer em 1 ano 2 anos ao mesmo tempo; então, eu acho que isso é uma coisa que não pega bem.” (Estudante 4)

O ESPAÇO FÍSICO E OS RECURSOS DIDÁTICOS



Sala de aula

Embora se encontre em bom estado de conservação, a estrutura física do prédio onde funciona atualmente o Cieja não responde satisfatoriamente às expectativas da direção, dos professores e dos estudantes.

O prédio, alugado e adaptado pela SMESP, possui três andares, sendo que a cantina, a biblioteca e o palco para apresentações culturais estão localizados no piso inferior, enquanto uma parte das salas de aula está no piso superior, ambos com acesso exclusivamente pelas escadas, dificultando a circulação de cadeirantes, idosos e outras pessoas com dificuldades de locomoção.



Escada

Além disso, a gestão, os professores e os estudantes entrevistados sentem falta de uma quadra de esportes, de espaço para o cultivo de horta, e de cozinha adequada para o preparo de uma merenda mais nutritiva.

A escola possui um acervo de livros (pequeno, e pouco diversificado), mas não tem bibliotecário. Esse acervo está sendo organizado por uma das professoras, formada em Letras pela USP, que assumiu a tarefa voluntariamente.

O laboratório de informática, utilizado três vezes por semana por cada turma, encontra-se em um espaço adaptado com 19 computadores e um servidor. A sala está equipada com um aparelho de ar condicionado e cortinas, facilitando a visualização das telas dos computadores.



Laboratório de informática

De acordo com uma das professoras entrevistadas:

“O nosso prédio não é adaptado para ser um Centro Educacional. Não é. Aí é a história do sistema. Você está aqui com um prédio adaptado, só que ele não tem a menor logística para atender a nossa clientela. A gente tem muito idoso, tu vê as escadas que tem aqui, você não tem um pátio, você não tem uma quadra; (...) os alunos fazem Educação Física lá embaixo, naquele espaço que tem lá embaixo. As salas são todas adaptadas, a gente não tem uma sala de professores que seja nossa, ela é um espaço apenas, que fica amontoado ali professor, armário, comida, geladeira, é totalmente insalubre.” (Professora 3)

O desafio é encontrar um espaço para locação no bairro mais adequado para o funcionamento do Centro. A municipalidade disponibilizou uma verba para este fim, mas a região não oferece muitas opções de prédios adequados e as alternativas encontradas apresentam problemas de documentação legal que impedem o contrato com o órgão público. Segundo a diretora do Centro “(...) falta um prédio com cara de escola. O prédio atual não comporta, não tem acessibilidade”. Em certo sentido, essa reivindicação de um espaço “com cara de escola” entra em contradição com a ideia da especificidade da EJA e da tentativa de fugir ao seu modelo escolar tradicional.

PERFIL DOS ESTUDANTES

Dos 1.043 alunos matriculados em maio de 2016, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria do Centro, 427 (41%) eram do sexo masculino; e 616 (59%), do sexo feminino. No Módulo I, do total de 74 estudantes matriculados, 34 eram do sexo masculino; e 40, do feminino. No Módulo II estavam matriculados 126 estudantes, 42 do sexo masculino; e 84, do sexo feminino. No Módulo III, dos 327 matriculados, 140 eram do sexo masculino; e 187, do feminino. No Módulo IV, dos 516 estudantes matriculados, 211 eram do sexo masculino; e 305, do feminino. Apenas uma estudante se identificava como transgênero, participante no Projeto de Reinserção Social Transcidadania²⁰.

No segundo semestre de 2016 a equipe gestora do Cieja fez um levantamento do perfil dos estudantes a partir da aplicação de questionário a 435 (46%) do total de 946 estudantes matriculados. Os estudantes que participaram do levantamento foram os presentes no período destinado pelo Centro para aplicação do questionário. Os resultados revelam que a maioria dos estudantes se encontra na faixa etária entre 31 e 50 anos (46,9%), seguida dos jovens entre 15 e 20 anos (28%), adultos maduros acima de 51 anos (14,9%), e adultos jovens de 21 a 30 anos (10,1%). Quanto à identidade étnico-racial, 43,9% dos estudantes se autoidentificaram como pardos; 37,9%, brancos; 15,4%, negros; e os demais assinalaram a categoria outros. Quanto à moradia, 65,5% possui moradia própria; 24,9% pagam aluguel; os demais estão entre os que

vivem em abrigos, pensões e ocupações. Com relação às regiões, 40,2% nasceu na Região Nordeste; 44,4%, Sudeste; e os demais se dividem nas demais regiões. Quanto à orientação religiosa predominam os evangélicos (49%), secundados pelos católicos (39,2%), outras denominações (8,1%), espíritas (1,6%), umbandistas (1,2%) e ateus (0,5%).

No Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu há aproximadamente 60 estudantes que cumprem medida socioeducativa e aproximadamente 60 alunos com algum tipo de deficiência: cadeirantes, deficiência intelectual, deficiências múltiplas. Sua presença é valorizada pelos demais estudantes: “É, essas pessoas que são deficientes, dá mais vontade de você vim estudar, por causa deles, porque eles incentivam a gente, entendeu? Porque nunca estudei numa escola assim, que tem pessoas deficientes” (Estudante 2).

Embora a pluralidade sociocultural seja vista de forma positiva pelos alunos, depoimentos de alguns estudantes evidenciam dificuldades da convivência intergeracional: “É, tipo, só tinha que colocar os jovens tudo junto, e os maiores tudo junto. Porque passa uma lição que o mais velho já sabe, mas o mais novo não” (Estudante 3). Já para a Estudante 1 as diferenças geracionais presentes na escola configuram um fator positivo. Ao ser questionada sobre a diferença entre o Cieja e as escolas regulares pelas quais havia passado, a adolescente respondeu: “Quase nada, só é diferente, tem mais velhos do que adolescentes, aí não tem muita briga, a gente se entende”.

Os dados revelam que o principal motivo que os levou a parar de estudar foi o trabalho (48,5%), seguido de 14,7% que apontaram falta de interesse, 9% mudança de localidade, 9% em função de gravidez e casamento. Os demais se dividem em cuidar dos filhos

20 Programa da Prefeitura de São Paulo de fortalecimento das atividades de colocação profissional, reintegração social e resgate da cidadania para a população LGBTQTT em situação de vulnerabilidade. A pessoa beneficiária recebe uma bolsa mensal de R\$ 924,00 (novecentos e vinte e quatro reais) e precisa vincular-se a uma escola para dar continuidade aos estudos, como parte do processo de reinserção social. Os Ciejas tiveram uma importância particular no processo de implementação do Programa ao acolher numerosos estudantes beneficiários em suas unidades.

e da casa, problemas de saúde e impedimento por parte dos pais.

A maioria começou a trabalhar muito cedo: a terça parte, entre os 11 e 14 anos (34,5%); a quarta parte, entre 15 e 17 anos (25,1%); um quinto, antes dos 10 anos (20,5%); um décimo, entre 18 e 21 anos; apenas 9,9% nunca trabalharam. Em 2016, 33,1% trabalhavam com registro na carteira de trabalho; 31,5%, estavam desempregados; 19,1% trabalhavam sem registro; 12%, como autônomos; 3,4% eram aposentados; e 0,9% estavam afastados do trabalho pelo INSS. Dos empregados, 16,8% trabalhavam no comércio; 9,9%, em serviços de limpeza; 9%, em serviços domésticos; 8,5% eram autônomos; 8,3% atuavam na indústria; 5,1%, na construção civil; 2,5% eram servidores públicos; e 13,3% assinalaram a opção “outro”.

Quanto aos rendimentos, a maioria assinalou a opção “não tenho renda” (32,2%), seguida de 28% que recebiam entre R\$ 890,00 e R\$ 2000,00 ao mês, 21,1% percebiam menos de R\$ 800,00 ao mês, 2,8% recebiam entre R\$ 2.100,00 e R\$ 3.000,00 e 1,6% acima de R\$ 3.000,00.

Com relação ao acesso a meios de informação, à cultura, ao lazer e ao esporte, os estudantes responderam que a atividade mais frequente é a ida ao shopping (32,9%); ao cinema (14,7%); aos bailes, bares, baladas, “pancadão” (12,6%). É pequena a proporção dos que vão a shows (6%) ou ao teatro (2,3%), e 31,5% não pratica nenhuma dessas atividades. À pergunta “quantas vezes foi ao cinema, teatro ou museu no ano anterior” os estudantes responderam: de duas a cinco vezes (30,6%), uma vez (29%), nunca foi (22,3%), de cinco a dez vezes (18,2%). Na televisão, a maioria costuma assistir ao telejornal (40,9%), novelas (28,7%), filmes (26,2%), esportes (17,5%), documentários (14,3%), variedades

(12,6%), programas religiosos (10,3%), desenhos (8,5%), seriados (6,7%), TV paga/Netflix (6%), canal de compras (1,4%). Mais da metade (51%) não pratica nenhuma atividade física, 15,6% pratica uma vez por semana, 14% mais de quatro vezes por semana, 13,3% duas vezes por semana, 6% três vezes por semana.

Os espaços e equipamentos públicos mais utilizados são o posto de saúde (62,8%); hospitais ou ambulatórios (33,1%); Centros Educacionais Unificados - CEUs (17%); creches ou escolas dos filhos (12,7%); bibliotecas (6%); Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Centros de Assistência Social.

Quase um terço dos estudantes (30,1%) não tinha acesso à internet. A maioria usava o computador em casa (44,4%) e uma proporção menor na escola (23,9%), no trabalho (4,6%), em lan houses (3,9%) ou telecentros (0,9%).

Quanto à trajetória educacional, dois grupos se destacam: a maioria é constituída por aqueles que ficaram afastados dos estudos por longo tempo, mais de 20 anos (36,8%) ou mais de 10 anos (20,5%); o segundo grupo interrompeu estudos por curto período de tempo, 26% ficaram longe dos bancos escolares por mais de um ano; 13,3% por menos de um ano, evidenciando que o Cieja acolhe adolescentes provenientes do ensino regular. Um pequeno grupo (3,4%) nunca havia frequentado a escola antes do Cieja.

Os estudantes apontam como principal razão para o retorno à escola o mesmo motivo que os fez abandoná-la: a busca por melhores condições de trabalho (41,6%). Outras razões mencionadas com frequência foram “dar continuidade aos estudos” (32,4%), “para aprender a ler e escrever” (15,2%), sendo mencionadas também “por orientações médicas”, necessidades decorrentes da religião, por alguma exigência de fa-

mília, para realizar o desejo de frequentar a escola ou para ajudar os filhos na escola. Apesar da principal motivação para o retorno à escola ser a melhoria das condições de trabalho, ao responderem sobre o que mudou em suas vidas depois que retornaram aos estudos, fica evidente que as transformações ocorridas são muito mais amplas. A maioria respondeu que se sente mais segura, com autoconfiança (30,6%), aprendeu a se comunicar e se expressar melhor (25,1%), ser mais independente/ter mais autonomia (17,7%), melhorou nos relacionamentos familiares e com amigos (8,7%), passou a ajudar os filhos na escola (4,6%).

A Professora 3 sintetizou o que caracteriza, a seu ver, os diferentes perfis de estudantes do Cieja:

“(...) eu tenho os alunos que não tiveram a possibilidade de estudar por conta da vida que tinha, não tinha escola perto, era distante, precisou abrir mão da escola por conta do trabalho. Eu tenho os alunos, que eles não deram certo nas Emefs e nas escolas estaduais; tem o pessoal que é da época que eu estudei, que largou a escola de mão; eu tenho pessoas que são mais velhas que eu, que tiveram que deixar a escola de mão, para poder trabalhar. Eu tenho pessoas idosas, pessoas mais velhas, que não tiveram a possibilidade do estudo”. (Professora 3)

A maioria estuda no período da noite (42,1%), uma proporção significativa no período da manhã (39,8%) e 18,2% no período da tarde, o que demonstra a necessidade de oferta escolar nos três períodos.

Quanto à distribuição dos estudantes nos módulos, a grande maioria está cursando os anos finais do Ensino

Fundamental, assim se distribuindo: 11,3% no Módulo I (1º e 2º anos do Ensino Fundamental); 13,1% no Módulo II (3º e 4º anos do Ensino Fundamental I); 24,8% no Módulo III (5º e 6º anos do Ensino Fundamental II); e 50,8% no Módulo IV (7º e 8º anos do Ensino Fundamental II).

Sobre as expectativas ao concluírem o Ensino Fundamental no Cieja, os estudantes responderam que pretendem dar continuidade aos estudos (66%), ter um emprego melhor (29,7%), saber ler e escrever (15,4%), ajudar os filhos na escola (3,9%), poder participar de atividades religiosas ou de outra natureza (3,2%). A fala da estudante de 29 anos, balconista de padaria, elucida o que a maioria dos estudantes respondeu sobre dar continuidade aos estudos: “ (...) eu quero estudar, eu comecei agora e vou terminar tudo logo, eu quero estudar tudo o que eu puder”. Já o estudante de 70 anos, metalúrgico aposentado, tem no horizonte aprender a ler e escrever: “A cabeça está tão atrofiada, o cérebro, viu? É, a minha dificuldade toda é isso aí... Porque a minha vocação é ler e escrever, essa é a coisa que está obcecada em mim”.

As maiores dificuldades para se manter na escola: conciliar trabalho, casa e escola (34,5%), transporte (12,9%), condições financeiras (5,5%), saúde (5,3%), apoio de esposo/a/companheiro/a (3,4%); e 38,4% responderam que não encontram nenhuma dificuldade. Esse dado confirma a importância da flexibilidade de horários para que o estudante possa conciliar estudo e as vicissitudes da vida adulta.

QUADRO DOCENTE, TRABALHO COLETIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA

No Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu o quadro de professores é composto por 27 docentes, sendo 8 do Ensino Fundamental I, 18 do Ensino Fundamental II e uma Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) que atua em uma Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai)²¹. Há também um Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e dois estagiários do curso de Pedagogia inseridos no programa Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (Cefai) para apoiar os estudantes com deficiência. A equipe gestora é formada por dois coordenadores gerais, um assistente de coordenador geral e uma diretora. O Centro conta com 15 funcionários administrativos e quatro funcionários terceirizados, responsáveis pela limpeza.

A remuneração dos professores se situa entre R\$ 4.337,00 e R\$ 5.579,00, mais benefícios como vale alimentação, transporte, adicional por localização em difícil acesso. Esse salário pode chegar a R\$ 12.000,00 a depender da titulação e dos anos na carreira²².

Das cinco professoras entrevistadas, nenhuma teve formação sobre as especificidades da EJA na graduação. Elas comentam que a formação se dá em serviço, pela prática, momentos de formação no próprio Cieja e oportunidades oferecidas pela SMESP, como conta a Professora 5: “Sempre os coordenadores levam textos da atualidade para a gente ler, para fazer leitura

21 O apoio e o acompanhamento à inclusão compõem a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino estabelecidas pelo Decreto n. 45.415/2004.

22 O cálculo foi realizado de acordo com a tabela de valores salariais dos professores inseridos na Jornada Especial Integral (Jeif) e informações fornecidas pela equipe gestora do Cieja.

e discutir, para ver se dá para adaptar aos alunos também; ou, então, leva um filme para a gente, para ver se aquele filme dá para a gente trabalhar com o aluno, sempre dentro do PPP”.

A maioria dos professores possui larga experiência na EJA. Impressiona no Cieja o elevado nível de formação acadêmica dos professores: 19 possuem pós-graduação *lato sensu* e um *stricto sensu* (mestrado). Há ainda aqueles que possuem mais de uma graduação. O próprio processo seletivo incentiva o envolvimento dos professores com as questões específicas da modalidade. Os professores que desejam trabalhar no Cieja devem ser concursados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, realizar prova de conhecimentos específicos sobre EJA e passar por entrevista da SMESP. No processo seletivo, devem apresentar um projeto de trabalho que pretendem desenvolver no Cieja.

A trajetória profissional da Professora 7 é um bom exemplo dos docentes que atuam no Cieja: formada em Letras, não recebeu formação específica no Magistério, mas realizou um curso na década de 1980 sobre EJA, promovido pela Secretaria de Bem-Estar Social (Sebes) com abordagem freireana, e foi assim que transitou da educação infantil para a EJA. Sempre foi muito envolvida com os movimentos de bairro, as Comunidades Eclesiais de Base, e conheceu o Mova naquele período de transição da EJA da Sebes para a SME. Na mesma época, já professora da rede municipal no primeiro segmento do Ensino Fundamental recebeu convite para assumir uma turma do segundo segmento do Ensino Fundamental para ministrar a disciplina de Artes. Assumiu uma turma de EJA e, a partir de então, passou a trabalhar na modalidade; se efetivou como professora do Ensino Fundamental II em 1996 e, desde 2001, trabalha no Cieja.

Outro diferencial do Cieja é o tipo de contrato que prevê dois momentos de planejamento coletivo, às segundas e quartas-feiras, das 12h20 às 15h20. As segundas-feiras são destinadas para leitura, estudo e discussão de textos; e as quartas-feiras para reflexão sobre a prática pedagógica, situações de aprendizagem e trocas de experiências por meio de relatos, pesquisa e planejamento de atividades sequenciadas e outras modalidades organizativas que atendam à temática do projeto interdisciplinar desenvolvido no semestre. Nesses momentos de formação os professores trocam experiências, planejam projetos coletivos, estudam temas relacionados ao fazer pedagógico da EJA. Sobre esta dinâmica, a Professora 5, ressalta:

“O que diferencia, vamos dizer assim, seria a Jeif, que ela é coletiva, para todos os professores da Unidade; o que já não acontece dentro da escola regular, vamos dizer assim, ou da EJA, porque os professores fazem, mas fazem em horários diferentes; o projeto acaba, pode ser o mesmo; no entanto, cada um com uma abordagem diferente, devido ao grupo.” (Professora 5)

As horas adicionais da Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) à qual se refere a professora estão previstas na Portaria n. 6771/13 da SMESP: “São horas destinadas a ações que favoreçam o processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico e o alcance do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos”.

Além dos momentos coletivos de planejamento e estudo, os quais se configuram espaços de formação continuada em serviço, a Diretoria de Orientação Técnica de EJA oferece periodicamente oportunidades de formação em temas específicos da modalidade.

Lidando com alunos diversos com múltiplas necessidades de aprendizagem, os docentes relatam ter que desenvolver constantemente as habilidades de mediação de relações interpessoais e promoção do diálogo. Ao comparar o trabalho na EJA e em outras modalidades, a Professora 2 respondeu que o que diferencia é a postura exigida do professor.

“Quando você tem um aluno indisciplinado, você dá uns gritinhos na cabeça dele, não é? Na EJA, jamais você grita. Então, você muda a tua postura, você aprende a ouvir mais. E quando você trabalha em EJA e vai trabalhar com a criança, você carrega essa postura, você melhora, você fica um professor melhor. Quando você trabalha na EJA, você tem outro olhar.” (Professora 2)

A Professora 3 salienta ainda que sua postura causa estranhamento na escola regular. “Aí você tem até um conflito com os colegas, porque eles te acham diferente, às vezes mais mole, mas você tem outra postura, que você leva; então, você aprende muito a ouvir na EJA, você tem que ouvir.”

Os depoimentos de ambas as professoras demonstram sua preocupação com a escuta, princípio da educação popular e da pedagogia freireana:

Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, afirma Freire [na *Pedagogia da Autonomia*, 1997] podemos passar a *falar com ele* e não *falar para ele*, como se fôssemos donos de verdade a ser transmitida. (...) A escuta é também, para Freire, requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para a situação de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educador conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do educando. Saber escutar, portanto, é uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador (SAUL, 2008, p. 171).

Os relatos dos professores corroboram a análise de que a prática pedagógica na EJA pode servir de referência para outras modalidades da Educação Básica, pois suscita a autocrítica em relação ao autoritarismo e educa o educador para o estabelecimento de uma relação dialógica e horizontal com os educandos. O princípio da educação popular de valorização dos saberes dos estudantes também aparece nas falas dos professores.

“Querendo ou não, eu tenho uma bagagem intelectual maior que a deles; mas, a gente troca, porque eles têm uma vivência muito rica, a vivência deles de rua, a vivência deles no mercado de trabalho, a vivência deles em família, ela é muito rica; então, a gente faz um casamento, eu digo para eles, do que eu aprendi na academia, com as bagagens prévias deles.” (Professora 3)

O trabalho pedagógico com foco nas questões específicas que circundam o universo da EJA contribui para que a diversidade dos sujeitos seja mais bem acolhida no Centro. Isso apareceu nos depoimentos dos estudantes e foi possível observar no cotidiano do Centro.

O engajamento dos professores na EJA, os momentos de formação continuada, a abordagem interdisciplinar do currículo e a autonomia dos professores para proporem temas e projetos a partir da realidade dos estudantes e com a sua participação fizeram do Cieja um espaço de acolhimento da diversidade dos estudantes. O clima das reuniões e do cotidiano é de trocas constantes. Durante as observações e participação em reuniões dos professores, foi possível observar que os docentes estão o tempo todo dialogando sobre as questões que circundam a EJA, até mesmo nos corredores. O fato de ser uma escola que atende exclusivamente jovens e adultos contribui para o acúmulo de formação dos docentes em EJA, pois os professores não precisam dividir as atenções e o tempo entre as diferentes modalidades e subgrupos geracionais.

O trabalho pedagógico coletivo rendeu ao Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu o Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal nos anos 2015 e 2016. Entregue anualmente, o prêmio agracia projetos que representem iniciativas de aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem alinhados com a melhoria da qualidade da escola pública, desenvolvidos por educadores nas unidades municipais de ensino.

AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CENTRO

As necessidades de aprendizagem enunciadas pelos estudantes do Cieja são múltiplas, desde a superação do estigma de ser analfabeto na sociedade letrada e a melhoria da comunicação para diversos fins, até a busca de sociabilidade (inclusive por recomendação médica em casos de depressão), sobretudo entre o grupo idoso, justamente o que mais participa das atividades extraescolares.

O Estudante 4, de 70 anos, metalúrgico aposentado, que retornou à escola depois de ter passado pelo Mova, relatou que "(...) uma necessidade maior foi que eu passei a estudar a Bíblia". O estudante falou ainda do significado de não ser alfabetizado no Brasil, ponderando que a escolarização é uma forma de superar as marcas deixadas pelo preconceito:

"Não falava para ninguém. Sabe, eu tenho a maior vergonha do mundo disso aí. Ô coisa difícil, é você pronunciar essa palavra, viu. 'Eu sou um...'. 'Eu sou um analfabeto'. É muito ruim. É muito ruim isso aí. No Brasil, eu acho que tem muito desse tipo, e a gente precisa fazer muito, se esforçar muito para poder abrir e falar esse verbo: 'Eu sou analfabeto'. É muito ruim. É muito difícil." (Estudante 4)

Para este estudante as principais necessidades de aprendizagem são a leitura e a escrita. "Eu quero ler e escrever. Para mim está o suficiente, não quero mais chegar a lugar nenhum; se eu souber ler e escrever um pouco para mim está ótimo (...)"

A Estudante 4, de 57 anos, casada, vendedora de produtos de beleza, buscou a escola para ampliar conhecimentos, se manter atualizada e dispor de um espaço socialização:

"Ah, é para ter mais conhecimento, não é? E é bom mesmo para a gente não ficar em casa, você fica parada no tempo, não é?, não desenvolve nada. Você estudando, você fica mais consciente do que está acontecendo no mundo, e é bom também para a cabeça, não é?" (Estudante 4)

Há outro perfil de aluno que busca na escolarização melhores condições de inserção no mercado de trabalho, como é o caso da Estudante 2, de 29 anos, balconista de padaria.

"(...) tudo agora precisa estudo, para trabalhar, tem emprego que você tem que ter pelo menos o 1º Ano, ou 8ª Série; tipo, para trabalhar de segunda a sexta, tem que ter a 8ª completo. Eu trabalho em padaria, e eu quero muito trabalhar de segunda a sexta, e não consigo por causa disso. Aí eu decidi estudar, terminar; que eu sei que é tarde, mas nunca é demais, não é? Eu comecei agora e vou, eu quero estudar, terminar tudo logo, eu quero estudar tudo o que eu puder."

No caso de adolescentes, por vezes a matrícula é uma demanda da família e não do jovem. A diretora relatou que muitos chegam à escola com os pais para fazer a matrícula e depois não retornam para estudar. Atendendo o que determina o ECA, todos os meses a escola envia cartas aos pais informando que os filhos não estão comparecendo.

“Então, o desafio, no Cieja, é exatamente a gente conseguir fazer com que esse aluno que retorna, seja qual for a circunstância, ele se sinta alguém com capacidade de aprender, alguém com capacidade de prosseguir, uma vez que aqui a gente só vai até o 9º Ano, e ele tem pela frente ainda o Ensino Médio, tem pela frente aí o Ensino Superior; e aí o desafio é fazer ele acreditar nele mesmo. A gente vê que há alunos aqui que têm um potencial grande, mas a baixa estima dificulta; não só isso, a gente atende também um público muito carente, com N situações e N histórias de vida, que seriam possíveis escrever, não só um livro, mas mais de um livro. (...) o dia a dia do nosso aluno, não só o adulto, mas o adolescente; muitas vezes dificulta que ele venha para a escola, dificulta para ele permanecer aqui, dificulta para ele fazer uma pesquisa fora da escola, uma pesquisa extraclasse. Então, a grande dificuldade é lidar, na verdade, com a autoestima desse nosso aluno.” (Coordenador)

Comentando o absenteísmo entre os alunos, a Professora 1 relata que as responsabilidades familiares, os problemas de saúde e a falta de atendimento adequado influenciam a presença e a permanência dos adultos e idosos no Cieja.

“Por eles serem adultos, a maioria já são pais, são avós, eles se preocupam muito com os filhos e netos. E também há problemas de saúde, porque a maioria depende da saúde pública, e você sabe que a saúde pública é muito difícil, aí eles sempre faltam bastante (...) Às vezes, para marcar e fazer um exame, eles têm que faltar um, dois dias.” (Professora 1)

Os professores entrevistados afirmam que são muitas as necessidades de aprendizagem dos alunos. A reconstrução dos vínculos dos adolescentes com o conhecimento escolar é um desafio ainda por equacionar no Cieja. Entre os idosos é evidente a busca de um espaço de convivência para socialização. O que unifica todos os grupos são as necessidades de recuperar a autoconfiança na capacidade de aprender e aperfeiçoar a leitura e escrita.

Para atender a essas necessidades e características peculiares dos jovens e adultos, gestores e docentes consideram fundamental a existência de flexibilidade e relativa autonomia para o desenvolvimento curricular e a experimentação metodológica que desfrutam nos Ciejas, em contraste com as Emefs.

“(...) o Cieja apresenta essa possibilidade de diversificar, de experimentar. É lógico que tem uma linha básica, que nós temos que seguir, a parte legal; mas, mesmo assim, a gente tem a possibilidade de fazer experiências diferenciadas aqui; e aí está a principal diferença do que você pergunta. Com a garotada lá do Ensino Fundamental regular, a gente acaba ficando engessado; (...) o currículo, em Cieja, ele é totalmente aberto. Ou seja, se nós, da Área Pedagógica, e se o grupo docente quiser, a gente consegue estruturar várias coisas, a gente consegue pensar um currículo totalmente diferenciado do tradicional, a gente consegue construir o currículo a partir da necessidade do aluno. Eu acho que esse é o principal ponto que diferencia.” (Coordenador)

Documento publicado pela SMESP menciona os eixos do debate realizado na rede em torno do currículo da EJA: articulação dos saberes da educação formal e da educação não formal; metodologia dialógica; o trabalho com projetos; educação como ato político; flexibilização dos tempos e espaços; valorização das histórias de vida e identidade dos jovens e adultos; e o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2016).

Inseridos nesse debate, os Ciejas procuram conciliar a organização modular do ensino com uma abordagem interdisciplinar das áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática; Linguagem e Códigos; Ciências Humanas), esforço favorecido pela existência de momentos de trabalho coletivo entre os pares assegurado na jornada de trabalho, e pelas oportunidades de formação continuada proporcionadas pela SMESP.

As Diretrizes dos Ciejas, regulamentadas pelo Decreto nº 53.676, de 28 de dezembro de 2012, estabelecem ainda a oferta a cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, e organizados em itinerários formativos. Nos primeiros anos de funcionamento, essa diretriz realizou-se mediante convênio da SMESP com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) que no Cieja São Mateus ministrava cursos profissionalizantes nas áreas de beleza e telemarketing. Esse convênio, entretanto, não foi renovado nos governos seguintes, restando apenas os cursos de Informática ministrados pelos docentes da própria rede municipal.

No Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu, ao início de cada ano letivo, é definido coletivamente um tema gerador, que mobiliza professores e estudantes durante os semestres a partir das áreas do conhecimento. Em um dos semestres de 2015, por exemplo, o tema gerador foi Diversidade, tendo suscitado debates sobre relações raciais, de gênero e pertencimento religioso, dentre outros conteúdos relevantes para os jovens, adultos e idosos. O Centro oferece ainda oficinas de Espanhol, Sexualidade, Alfabetização e Matemática, as quais acontecem antes ou depois do horário de aula. Em casos bem específicos de dificuldades pontuais, e diante da falta de tempo dos estudantes, eventualmente, o estudante pode participar da oficina no horário da aula.

Formado em História com mestrado em Serviço Social, o Professor 6 relatou que em escolas regulares públicas e privadas nas quais atuou não encontrou a possibilidade de vivenciar a interdisciplinaridade na prática como tem realizado no Cieja. Segundo ele, isso se deve ao fato de os professores planejarem os projetos por área do conhecimento e não por disciplina. Citou, como exemplo, a ocasião em que a professora de Língua Portuguesa trabalhou um vídeo do antropólogo Darcy Ribeiro para abordar a formação linguística brasileira²³, permitindo a relação entre conhecimentos históricos e linguísticos. Avaliou como benéfica, também, a organização do tempo de ensino e aprendizagem, com 2h15 ininterruptas de aula, que permite iniciar e concluir a abordagem de determinado tema no mesmo dia. “Eu posso passar um filme inteiro e ainda debater com os alunos. Isso é maravilhoso.” O professor relatou que sua autoestima melhorou muito desde que começou a lecionar no Cieja, pois além da constante interlocução com os colegas, o interesse dos alunos pelo conhecimento

23 O docente se refere à série documental “O Povo Brasileiro”, de 2000, dirigida por Isa Grinspum Ferraz, baseada no livro homônimo de Darcy Ribeiro, publicado pela Companhia das Letras em 1995.

e a troca entre eles lhe proporcionam muita satisfação. Para ele, “o Cieja deveria servir de referência para a organização da educação regular”.

A prática pedagógica a partir da organização curricular interdisciplinar por temas geradores é um desafio permanente dos educadores do Cieja. Apesar das reuniões pedagógicas semanais, do trabalho coletivo da equipe pedagógica e da abertura dos professores para o diálogo com os estudantes, a sala de aula ainda é espaço de difícil articulação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e suas trajetórias de vida com o conhecimento escolar. Assim, é possível observar práticas mais próximas ao modo de ensinar na educação de crianças e adolescentes e outras práticas mais próximas aos princípios da educação popular, de diálogo e construção coletiva do conhecimento.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Conforme anotado anteriormente, a equipe gestora é formada por quatro profissionais. A Diretora tem 64 anos de idade, é formada em História e possui também licenciatura em Pedagogia, ambos realizados em instituição de ensino superior pública; atua há 36 anos na educação, é aposentada como professora pela Rede Estadual de Ensino e se vincula há 20 com a EJA; no Cieja atua há 10 anos. Atualmente tem uma jornada de 40 horas semanais no Centro. Não teve formação sobre EJA na habilitação acadêmica inicial, mas usufruiu de oportunidades de formação continuada propiciadas pela SMESP.

O coordenador entrevistado tem 47 anos de idade. Formado em História em instituição de Ensino Superior privado, atua na educação há 25 anos e no Cieja há 10 anos. Não obteve formação sobre EJA na graduação. Possui uma jornada de trabalho de 40 horas semanais

no Cieja e 20 horas semanais como professor de História na Rede Estadual. Durante a entrevista, o coordenador relatou como foi seu processo de transição do ensino regular para a EJA:

“Há mais de dez anos surgiu a oportunidade de mudar de faixa etária, da faixa dos adolescentes para a faixa das pessoas um pouco mais maduras, com pretensões diferenciadas; e eu, como eu tinha um fácil domínio com adulto, eu resolvi arriscar. (...) esse domínio, na verdade, se dá pelas questões pessoais, eu sempre frequentei as Comunidades Eclesiais de Base; então, com isso, essa questão de tratar com o popular já estava inserida em mim. Então, quando chega o momento de lidar com grupo é mais fácil, já tenho certa experiência.” (Coordenador)

O coordenador conta que apesar de morar no bairro próximo, Sapopemba, sempre esteve envolvido com a luta popular do bairro São Mateus. “(...) tinha muito contato aqui no São Mateus, porque na época das Comunidades Eclesiais de Base muitos padres, inclusive o Fernando Altemeyer²⁴ é daqui do quarteirão de cima, então a gente tinha muito contato aí com as questões populares”. A trajetória junto aos movimentos sociais se reflete na forma de atuar no Cieja, cujo foco principal, de acordo com ele, é o trabalho coletivo. Assim, busca organizar espaços de participação, embora com muitas resistências por parte dos estudantes. Segundo ele, é preciso construir a cultura da participação nas decisões coletivas no Cieja.

Todos os gestores têm mais de dez anos de experiência na EJA, com destaque para a diretora que participou da construção do Projeto Cemes, embrião dos

24 Refere-se ao teólogo e professor de Filosofia Fernando Altemeyer Jr.

Ciejas. Este acúmulo de experiência se traduz na condução do trabalho pedagógico pautado pelo diálogo, pela construção coletiva e pelo acolhimento das diferenças, princípios que se expressam nas falas dos estudantes.

“Essa escola aqui, o bom dela, é que ela... tipo, igual, se eu estou preso, mas pode me colocar aqui; não é igual as outras escolas que têm preconceito. Essa daqui coloca ladrão, coloca senhor, coloca todo mundo aqui, não tem nada a ver, entendeu? Essa escola aqui é melhor do que muitas aí. É, porque aí ela já está vendo que a pessoa está errada, está tentando ajudar. Entendeu?” (Estudante 3, jovem que quando adolescente cumpriu medida socioeducativa em regime aberto)

Um dos principais desafios apontados pela gestão é a participação dos estudantes no Conselho de Escola, o principal canal de participação do Cieja. O momento atual é de construção da cultura do significado da participação política nas instâncias de tomada de decisões. Para tanto, a gestão busca fomentar a participação dos estudantes, mas esbarra em algumas dificuldades:

“A gente vai amadurecendo com eles a questão do que é importante; porque, muitas vezes, eles acabam trazendo essas questões mais do dia a dia da escola: ‘Olha, tal lugar lá, o banheiro está ficando com cheiro ruim’. E a gente deixa claro, para eles, a questão das verbas, o que a escola recebe; então, a gente fala: ‘Olha, chegou uma verba de tal valor, nós precisamos gastar. O que vocês acham que, na escola, em termos materiais, poderia melhorar a tua aula?’ E a partir disso, eles apresentam as ideias. Todo evento, como saídas, na escola, como uma atividade de campo, tudo passa pelo Conselho; se eles acharem que não vale

a pena gastar o dinheiro com aquela atividade, então aquela atividade não vai acontecer. Isso, é lógico, nunca ocorreu; tudo que a gente passa, eles acabam aprovando, porque nós pensamos na atividade antes. Então, nesse sentido, a gente vê que eles trazem essas questões, mas precisavam trazer questões um pouco mais específicas, de entender como é que aquilo vai mexer mesmo com o aprendizado dele. Se o aluno tivesse nesse ritmo avançado, ele pediria determinados tipos de livro, determinados tipos de material que estariam relacionados à parte pedagógica e ao seu desenvolvimento cognitivo; e isso não acontece, fica ligado mesmo a essas questões mais estruturais do prédio, dos equipamentos.” (Coordenador)

Apesar dos esforços para dar sentido ao Conselho e torná-lo mais efetivo, percebe-se ainda certa dificuldade em criar espaços de gestão democrática. Ao entrarmos em contato com a literatura sobre gestão de centros exclusivos de EJA, observamos que estes apresentam possibilidades de criação e experimentação que caminham na direção da construção de comunidades de aprendizagem, a partir do diálogo mais amplo, incluindo a comunidade de entorno também nos processos de decisão e uso dos centros públicos. Nos centros bem-sucedidos que tivemos a oportunidade de conhecer com a literatura, observamos que a criação de comissões mistas com divisão de responsabilidades e a participação de diferentes sujeitos são processos em si altamente formativos, em que todos aprendem e todos ensinam. Esse é o caso de escolas que se autointitulam comunidades de aprendizagem, como a Escola de Adultos La Verneda de Sant Martí, localizada em Barcelona (FLECHA, 1997; ELBOJ et al, 2002; AQUINO, 2008; BERTOMEU, 2011) e

o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (Cemeja) de São Carlos (SP), fruto de uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase) da Universidade Federal de São Carlos (MELLO et al, 2010; 2012). Também podemos citar como exemplo as assembleias realizadas pelo Cieja Campo Limpo, nas quais são tomadas as decisões relacionadas às mais variadas demandas do Centro com a participação de toda a comunidade escolar e do entorno; nas assembleias, realizadas com frequência, são tomadas decisões sobre: temas a serem abordados no currículo; combinados sobre as regras da escola; destinação de verbas; organização de horários e uso dos espaços do Centro; organização dos grupos de estudo; projetos entre outras demandas (LUIZ, 2013; SINGER, 2008).

A partir do testemunho do coordenador e das observações do cotidiano escolar, evidencia-se a cuidadosa condução do trabalho coletivo desenvolvido no Centro com o intuito de manter o alinhamento de todos os envolvidos em torno dos princípios pedagógicos abraçados, convergentes à corrente da Educação Popular. De acordo com o coordenador o grande desafio é traduzir tais princípios em proposições práticas que garantam uma apropriação maior do espaço escolar e a participação de todos os estudantes.

Outro foco da gestão é conferir uma identidade ao Centro, conforme relato do coordenador:

“A gente procura sentar e estabelecer um fio condutor para que a escola tenha uma mesma forma de pensar e agir, mesmo com as diferenças de períodos, e até mesmo de público, como um todo; para não ficar, como acontece em muitos lugares, uma escola de manhã, uma escola a tarde, outra escola a noite; então, a

*gente tem bastante esse cuidado de fazer essas trocas, até mesmo no horário a gente faz isso, tem dia da semana que ela (*se refere à colega de coordenação*) vem pela manhã e eu acabo indo à noite, para ter essa troca e conhecer o público todo que a gente trabalha.*

O coordenador pedagógico tem, entre suas funções, o papel de orientar os professores (...); nós temos uma linha pedagógica voltada na democratização, na permanência desse aluno na escola; principalmente, esse aluno que deixou de frequentar há bastante tempo. Então, a gente leva uma linha freireana; e o nosso papel é a formação desse nosso professor, para que o trabalho ocorra dessa maneira, procurando sempre ter o aluno conosco e nunca repudiá-lo.” (Coordenador)

O acolhimento do sujeito que retorna à escola é um valor do Cieja. Nas entrevistas os estudantes foram unânimes em dizer que, além da flexibilidade, o grande diferencial do Cieja é o acolhimento. Prova disso é que todos os estudantes entrevistados gostariam que o Cieja ofertasse também o Ensino Médio para que pudessem dar continuidade aos estudos no próprio Centro. O acolhimento e a relação dialógica entre professores, gestores e estudantes demonstram a presença do legado de Paulo Freire na concepção e nas práticas pedagógicas da instituição.

Outra questão que chama a atenção é o fato de a diretora viver há 30 anos na região, o que possibilita uma relação muito estreita com a comunidade do entorno do Centro. Na entrevista ela ressaltou que não há conflitos entre o entorno e o Centro e quando há eventos no Cieja, muitos ex-alunos e familiares de alunos participam.

Entre as ações que buscam envolver a comunidade do entorno, o Cieja organiza as tradicionais Festa Junina e Mostra Cultural que geralmente acontece no último bimestre, com apresentações de coral, dança, teatro, sarau poético, entre outras. A comunidade também participa dos eventos culturais oferecidos pelos diversos níveis de governo ou organizados pela unidade escolar aos finais de semana. A participação da comunidade do entorno, contudo, se restringe aos eventos, o que demonstra que a relação da escola com o território é, em certo sentido, limitada.

Outra preocupação da direção é com a construção ativa do Projeto Político Pedagógico do Centro, conforme relata o coordenador:

O Projeto Político-Pedagógico do Cieja, na verdade, ele vai se renovando. Então, como existe uma legislação para Ciejas, todos os anos a gente faz a revisão do nosso Projeto Político-Pedagógico, sempre tendo a preocupação de fazer as devidas mudanças, aquelas que são necessárias; principalmente, em EJA, nós temos uma questão aí, que é a evasão, que ela é muito grande. A gente tenta, todos os anos, quando revisita aí o nosso PPP, verificar quais as ações que a gente pode ter, no sentido de diminuir essa evasão; como a gente pode fazer para inserir o nosso aluno a participar da vida da escola; ou, seja no Conselho... pelo Conselho de Escola, seja pela APM, seja por outras formas de assembleia. Então, a nossa preocupação, no PPP, é renovar as ações que possam fazer com que o nosso aluno saia daqui com um aprendizado mais qualificado. (Coordenador)

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, REDE DE SERVIÇOS E POLÍTICAS INTERSETORIAIS

Os documentos internacionais e a literatura sobre políticas públicas de EJA assinalam a necessidade de integrar a educação escolar a outras políticas públicas em uma perspectiva intersetorial, de modo a satisfazer as múltiplas demandas por direitos dos jovens e adultos das camadas populares. Apesar dos limites da intersetorialidade, as políticas municipais de EJA da cidade de São Paulo assistem aos estudantes em algumas de suas condições de estudo.

No Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu (e em toda a rede municipal de ensino) os estudantes contam com bilhete único de transporte gratuito desde janeiro de 2015, e aqueles com necessidades especiais contam com o Programa Vai e Volta, que garante transporte acessível gratuito. Há também uma parceria com o Posto de Saúde local para distribuição de preservativos aos/as jovens, e do Centro e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) do bairro para inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho e para realização de cursos para suas famílias.

Os estudantes do Cieja recebem um kit de material escolar e os livros do Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLDEJA). Pela sistemática nacional do PNLDEJA, a indicação do livro é feita pelas escolas, mas apenas uma coleção é selecionada para toda a rede, o que é um problema em municípios com a extensão e a diversidade de realidades como é o caso de São Paulo. No período da pesquisa, a coleção distribuída aos estudantes da EJA da rede municipal era aquela publicada pela Editora Moderna.

Os Ciejas oferecem aos estudantes apenas merenda seca, com produtos similares aos servidos nos lanches das escolas regulares, o que é apontado como um problema, especialmente em relação aos estudantes dos turnos noturnos que chegam à escola diretamente do trabalho e necessitariam uma refeição mais nutritiva. A Estudante 2 argumentou durante a entrevista que seria necessária uma alimentação adequada ao aluno trabalhador:

“Isso aí, para mim, é infantil, não é, que tem para comer, essas coisas, essas crianças aí. Adulto não vai comer essas coisinhas, não é? É tipo, Toddynho; assim, um biscoitinho que dá. Isso aí não é, para mim isso não é lanche, assim, para adulto. Comida, é, alimenta mais, não é? Não só por mim, eu estou falando pelas outras pessoas também.” (Estudante 2)

Em São Mateus, o Cieja mantém algumas iniciativas de parceria com outros órgãos, como: encaminhamentos de alunos às Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), quando necessário; palestras com médicos do Posto de Saúde sobre saúde da mulher; palestras sobre diabetes, pressão alta e doenças sexualmente transmissíveis, com profissionais da Escola de Enfermagem São Bernardo; troca de informações entre as escolas do entorno, tanto da Rede Municipal como da Rede Estadual; parceria com a Instituição Mater Dei, atendendo a um número expressivo de adultos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; parceria com a Fundação Casa, Casa Semiliberdade São Mateus, Casa Azaléia, abrigos, entre outras instituições, acolhendo no Cieja adolescentes e jovens em medida socioeducativas ou em situação de risco; parceria com o Clube Desportivo Municipal São Mateus para utilização das quadras co-

bertas para treinamento de futebol dos estudantes; parceria com os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Mateus e de Sapopemba para apresentações de trabalhos, realização de formaturas e participação em seus eventos; encaminhamento para cursos profissionalizantes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), via Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Apoio ao Trabalhador (CAT). Em anos anteriores, houve também parcerias com a Secretaria do Trabalho, atendendo pessoas do Programa Começar de Novo; com o Projeto Escola Aberta, que oportunizou a vários alunos e alunas desde 2003 a participarem de cursos aos finais de semana (ginástica terapêutica, biscuit, crochê, pintura em tela e tecido, e grafite); parceria com o Centro de Apoio aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais, com curso de formação aos educadores, bem como atendimento aos alunos e família; parceria com a Casa da Mulher Cidinha Kopcak.

CONCLUSÕES

Na análise do caso do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Marlúcia Gonçalves de Abreu, se destaca a adesão da equipe pedagógica à corrente da educação popular, e sua concretização no acolhimento à diversidade de sujeitos de aprendizagem e na busca de articulação interdisciplinar do currículo em torno a temas geradores significativos para jovens, adultos e idosos dos grupos sociais de baixa renda. A coesão da equipe em torno ao paradigma freireano da educação dialógica não impede que, por vezes, as práticas de ensino recaiam na mera reposição de conteúdos escolares desconectados da experiência e cultura dos educandos, práticas estas incoerentes com aquela perspectiva.

A identidade pedagógica do Centro e a coesão da equipe são favorecidas pela experiência dos gestores com a modalidade, pelo elevado perfil de formação dos educadores e pela jornada docente, que garante o trabalho coletivo e a formação em serviço de uma equipe especialmente dedicada. O grupo, contudo, não logrou ainda consolidar mecanismos de participação dos estudantes e da comunidade do entorno na gestão democrática do Centro que pudessem incidir em aspectos substantivos do currículo e da organização do ensino e da aprendizagem. Uma hipótese que explica o pouco envolvimento dos estudantes na gestão é a insuficiência do Conselho Escolar como canal de participação, que poderia ser ampliada por meio de outros espaços de diálogo, influência e deliberação.

Os dados reunidos sobre o Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu convergem em favor da tese de que escolas organizadas exclusivamente para atender jovens e adultos reúnem melhores condições para flexibilizar os tempos e espaços de ensino e aprendizagem com vistas a torná-las mais atrativas e adequadas ao público a que se destinam. A possibilidade de matrícula a qualquer momento do ano, a oferta de jornadas escolares relativamente curtas e múltiplos horários de estudo, a existência de assistência estudantil, o recrutamento seletivo, o trabalho coletivo e a dedicação intensiva dos docentes parecem favorecer esse resultado, enquanto limitações do espaço físico improvisado e deficiência da merenda escolar operam no sentido oposto.

Apesar da diminuição do número de matrículas registradas no Censo Escolar no período 2010-2015, constatou-se que a escola atrai público numeroso e diverso, operando no limite de sua capacidade de atendimento, e possui lista de espera. Quanto à permanência e sucesso escolar, as medidas adotadas pela equipe gestora para reduzir o abandono dos estudos produziram resultados discretos, mas persiste o desafio de reduzir os elevados índices de evasão e reprovação. Registre-se, que embora desfavoráveis, os indicadores de fluxo e desempenho escolar são aí melhores que os da EJA no conjunto da rede municipal, e também na comparação com a média dos Ciejas.

Quadro 4 Perfil dos estudantes e docentes entrevistados no Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu

Denominação	Perfil
Estudante 1	Mulher, 17 anos, solteira, desempregada, já trabalhou como entregadora de panfleto.
Estudante 2	Mulher, 17 anos, solteira, sem filhos, balconista de padaria no Bairro Tatuapé, recebe 1.000,00 por mês.
Estudante 3	Homem, 19 anos, desempregado, já trabalhou como garçom, mecânico, ajudante geral, etc., renda familiar entre 2 e 3 salários mínimos mensais.
Estudante 4	Homem, 70 anos, casado, 4 filhos, 3 netos, metalúrgico aposentado, renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos.
Estudante 5	Mulher, 57 anos, casada, vendedora de produtos de beleza, renda familiar 2 a 5 salários mínimos ao mês.
Professora 1	Mulher, 59 anos, formada em Pedagogia e História, em IES privada, 30 anos de docência, 12 no Cieja, jornada de trabalho de 40h no Cieja e 12h em outro local.
Professora 2	Mulher, 47 anos, formada em Pedagogia, 27 anos de docência, no Cieja há 13 anos, 40h/semanais no Cieja, não possui outro emprego.
Professora 3	Mulher, 36 anos, solteira, formada em História, Pós-graduação em Direito Educacional e Geografia Política, estudante de Pedagogia, formada em IES privada, 10 de magistério, sendo 04 na EJA, 100h/mensais no Cieja e 30h semanais em outra escola.
Professora 4	Mulher, 30 anos, formada em Matemática, Pedagogia, Pós-graduação em Docência no Ensino Superior, extensão pela USP Ética, Valores e Saúde na Escola, 09 anos de Magistério, sendo 02 incompletos no Cieja, possui carga horária de 30h no Cieja e 20h na Rede Estadual.
Professora 5	Mulher, 53 anos, formada em Letras e Pedagogia, em IES privada, 29 anos de magistério, sendo 18 na EJA e, destes, 02 meses no Cieja, aposentada como coordenadora.
Professor 6	Homem, 40 anos, solteiro, formado em História, mestre em Serviço Social, 20 anos de docência, 02 na EJA. Trabalha 25 horas semanais no Cieja e 09 em instituição privada.
Professora 7	Mulher, 53 anos, casada, formada em Geografia e História, 40 horas semanais no Cieja, 26 anos de docência, 16 na EJA e 13 no Cieja.

6

O Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei*

* Este capítulo foi desenvolvido com base no relatório final de Iniciação Científica da estudante de Pedagogia Marina Bianca Batistão (BATISTÃO, 2016), bolsista da FEUSP.



O Centro Público de Formação Profissional Valde-
mar Mattei, mantido pela administração municipal de
Santo André (SP), foi selecionado para estudo pela sin-
gularidade de ser uma escola destinada exclusivamente
à população jovem e adulta que oferece, nos períodos
diurno e noturno, cursos de Ensino Fundamental, sendo
que no segundo segmento os cursos são integrados à
formação profissional inicial e continuada (modalidade
conhecida pela sigla FIC). Embora a Lei de Diretrizes
e Bases da Educação Nacional (LDB) dê preferência à
oferta de EJA articulada à educação profissional²⁵, e a
Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação fixe a
meta de 25% das matrículas na modalidade integradas
à educação profissional, a consulta aos Censos Esco-

25 Em 2008 a Lei n. 11.741 modificou a LDB no capítulo sobre a Educação Profissional e Tecnológica, e introduziu também um parágrafo no artigo 37 que determina que a EJA se articule preferencialmente à Educação Profissional.

lares revela que esse tipo de atendimento é subnotifi-
cado e configura uma inovação no contexto paulista,
pois não encontramos registro de matrículas no ensino
integrado no Estado²⁶.

O estudo de caso compreendeu revisão bibliográ-
fica e documental, observações de práticas pedagógi-
cas no cotidiano escolar, e entrevistas com gestores,
docentes e estudantes (cuja caracterização se encon-
tra no Quadro 5, ao final do capítulo).

26 É provável que a subnotificação de turmas e matrículas de EJA/FIC no Censo Escolar se deva a limitações do, sistema de Gestão Dinâmica da Administração Escolar (Gedae), mantido pelo governo do Estado de São Paulo (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 23).

O CONTEXTO DE SANTO ANDRÉ

Localizado na porção sudeste da Região Metropolitana da Grande São Paulo, o município de Santo André compõe a área conhecida pela sigla ABC, formada também por São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Diadema, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, que desde 1990 articulam o desenvolvimento socioterritorial em um Consórcio Intermunicipal. O desenvolvimento econômico e o crescimento populacional do ABC na segunda metade do século XX estiveram associados às indústrias automobilística e metalúrgica, originando o movimento sindical que a partir dos anos 1980 projetou a região no mapa político do país. A partir da segunda metade dessa década de 1980, entretanto, a região entrou em um processo de desindustrialização, o que tornou o comércio e os serviços mais relevantes para a economia local.

A população de 705 mil habitantes de Santo André (IBGE, 2016) está distribuída em uma extensão territorial de 175 km², o que resulta a densidade demográfica de 3.828 hab./km². Com um PIB per capita de R\$ 35.503,00 (IBGE, 2016), o município é o décimo mais rico do Estado e ocupa a sétima posição no ranking do desenvolvimento humano, mas apresenta acentuadas desigualdades sociais e educacionais.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, o analfabetismo era residual (2,8%, somando 16 mil pessoas, metade das quais com mais de 60 anos), mas 29% dos mais de 570 mil habitantes jovens e adultos não haviam concluído o Ensino Fundamental e 19% deles terminaram o Ensino Fundamental, porém não cursaram ou concluíram o Ensino Médio. Estimou-se, assim, no início desta década, uma demanda potencial por Educação Básica de cerca de 270 mil jovens, adultos e idosos. Como no restante do país, o analfabetismo e a baixa escolaridade estavam fortemente associados à pobreza: dentre os 165.238 jovens e adultos analfabetos ou com escolaridade inferior ao Ensino Fundamental, 31% encontravam-se entre os 25% mais pobres, sendo os jovens com baixa escolaridade o grupo mais vulnerável à pobreza.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

A municipalidade de Santo André começou a atuar no campo educacional durante os anos 1980, quando assumiu encargos da Educação Infantil, etapa em que o governo estadual reduziu progressivamente o atendimento até de ele retirar-se totalmente nos anos 1990. O processo de municipalização se aprofundou após a vigência em 1996 da LDB n. 9394 e do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), quando o município passou a atuar também nessa etapa da Educação Básica: a partir de 1998 as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) passaram por adequações e ampliações, transformando-se em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeifs). Naquele momento, o governo local também deu início ao Ensino Profissional e ao serviço de Educação Especial.

A participação do governo local no atendimento educacional aos jovens e adultos, entretanto, é anterior. Em 1988, o Programa de Educação do Partido dos Trabalhadores (PT) para a administração municipal de Santo André, na primeira gestão do prefeito Celso Daniel, se propôs a realizar oferta de EJA com estrutura física, profissionais e propostas pedagógicas específicos, compromisso posteriormente incluído no artigo 247 da Lei Orgânica do Município, aprovada em abril de 1990. O atendimento teve início em 1989 com o projeto “Chegou a sua vez”, voltado à alfabetização de servidores municipais com baixa escolaridade; e a realização de parcerias com organizações comunitárias: “Foram organizadas classes em sindicatos, em salas de igrejas, de centros espíritas, de Associação de Moradores, de Sociedade Amigos de Bairro, salas de reu-

niões de favelas, etc.” (SOUZA, 1994, p. 52). No ano seguinte foi criado o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (Seja) na Secretaria de Educação, e as Escolas Municipais de Educação Infantil passaram a atender à modalidade no contraturno. Em 1991 já eram 32 as unidades de ensino que atendiam à modalidade. Em 1992 os docentes, contratados em concurso público específico, receberam formação, sendo formulada a primeira proposta curricular da EJA (RODRIGUES, 2016).

A alternância de partidos no governo implicou descontinuidades nas políticas educacionais, mas em 1997, em nova gestão do prefeito Celso Daniel, o município voltou a incluir a EJA entre suas prioridades, aderiu ao Movimento de Alfabetização (Mova) da região do ABC e criou o Departamento de Educação do Trabalhador. No início dos anos 2000, a EJA compôs as ações inter-setoriais de um Programa Integrado de Inclusão Social que visou melhorar a qualidade de vida em mais de uma centena de favelas, com a participação das comunidades. Por outro lado, os debates sobre as políticas de educação profissional suscitados pelo Plano Nacional de Educação do Trabalhador (Planfor) fizeram com que a municipalidade estabelecesse uma parceria com o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas (Ceep) e a Escola Sindical São Paulo da Central Única dos Trabalhadores (CUT) com vistas à concepção e implementação dos Centros Públicos de Educação Profissional, na perspectiva de assegurar aos jovens e adultos uma educação integral, articulando formação geral e profissional (ANCAS-SUERD, 2009; BRONZATE, 2008; RODRIGUES, 2016).

O Programa Integrado de Qualificação (PIQ) foi descontinuado na gestão do prefeito Aidan A. Ravin (do Partido Trabalhista Brasileiro - PTB), que delegou a formação profissional ao Senai e organizações sociais conveniadas.

O PIQ foi retomado na gestão 2013-2016 do prefeito Carlos Grana (PT), que reativou os Centros Públicos de Formação Profissional (CPFPs), promoveu concurso público para contratação de 135 professores de EJA para o segundo segmento do Ensino Fundamental e desencadeou o Movimento de Orientação e Reorientação Curricular de EJA. Ao final desse mandato, o município de Santo André contava com cinco Centros Públicos de Formação Profissional: CPFP Armando Mazzo, CPFP Miguel Arraes, CPFP João Amazonas, CPFP Julio de Grammont e o CPFP Valdemar Mattei, que proporcionam aos jovens e adultos cursos de elevação de escolaridade na etapa do Ensino Fundamental e formação profissional nas áreas de alimentação, construção civil, estamperia, imagem pessoal e informática. Por demanda da população no Orçamento Participativo, desde 2015 o atendimento na EJA/FIC foi estendido a três Emeiefs que, não dispendo de laboratórios, desenvolvem a qualificação profissional nas áreas de administração e artesanato.

Em meio a esse processo, na gestão do prefeito João Avamileno (PT), foi promulgada a Lei n. 8.956, de 22 de junho de 2007, que em seu artigo 15 incentiva os servidores públicos a frequentar o Mova ou a EJA, utilizando pelo menos uma hora de suas jornadas de trabalho nesses espaços e concedendo a eles (conforme necessidades devidamente justificadas) vale-transporte para locomoção do local do trabalho ao curso e retorno à residência.

Cabe assinalar que a opção por desenvolver a EJA de Ensino Fundamental integrada à qualificação profissional implicou grandes desafios para o financiamento desse serviço pelo município, devido ao baixo fator de ponderação atribuído no Fundeb para a etapa na moda-

lidade²⁷, e ao entendimento equivocado do Tribunal de Contas do Estado (TCE) de São Paulo que só reconhece como educação profissional aquela de nível técnico realizada no Ensino Médio, que foge à atribuição do município (RODRIGUES, 2016, p. 23). Nesse sentido, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011 representou um aporte de financiamento federal que favoreceu a política de EJA integrada à educação profissional de Santo André.

A OFERTA DE EJA EM SANTO ANDRÉ

As matrículas totais na EJA presencial contabilizadas pelo Censo Escolar em Santo André declinaram significativamente entre 2010 e 2015. A queda nas matrículas em ambas as etapas da Educação Básica e nas duas redes de ensino público municipal e estadual contribuiu para esse resultado. Ao longo desse período, a rede estadual de ensino se retirou da oferta do Ensino Fundamental, havendo na atualidade uma divisão de responsabilidades: o município realiza toda a oferta de EJA presencial de Ensino Fundamental; e o Estado, toda a oferta presencial de EJA presencial no Ensino Médio. As escolas particulares reduziram a oferta (que nunca foi expressiva) e deixaram de oferecer EJA presencial a partir 2012; entretanto, o Censo Escolar de 2015, que passou a registrar matrículas na EJA a distância, computou 1.369 matrículas na rede privada de EJA a distância (sendo 402 no Ensino Fundamental e 967 no Ensino Médio).

Somadas as matrículas presenciais e a distância, em 2015 todas as redes de ensino matricularam ape-

27 As matrículas na EJA presencial na etapa do Ensino Fundamental são retribuídas nos cálculos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica com o fator de ponderação mais baixo – 0,8 – sem a previsão de adicional quando integrada ao Ensino Profissional; já na etapa do Ensino Médio o Fundeb reconhece que os custos do Ensino Profissional integrado são maiores, e o fator de ponderação passa a ser 1,2.

nas 6.323 educandos na EJA, o que representava uma cobertura de pouco mais de 2% da demanda potencial estimada; o município respondeu por 87,4% da matrícula no Ensino Fundamental (toda ela presencial), enquanto o Estado assumiu 69% das matrículas do Ensino Médio (também presencial); o restante foi atendido pela rede privada, a distância²⁸.

Tabela 21 Santo André: Matrícula inicial na EJA presencial por dependência administrativa (2010-2015)

Ano	Total		Estadual		Municipal		Particular		
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio						
2010	8.148	3.796	4.352	654	4.156	3.129	0	13	196
2011	7.256	3.359	3.897	373	3.800	2.986	0	0	97
2012	6.118	2.852	3.266	199	3.266	2.653	0	0	0
2013	5.642	2.701	2.941	82	2.941	2.619	0	0	0
2014	5.604	3.009	2.595	34	2.595	2.975	0	0	0
2015	4.954	2.795	2.159	0	2.159	2.795	0	0	0

Fonte: Inep. Censo Escolar. Consulta à matrícula.

Tabela 22 Santo André: Matrícula inicial na Educação Especial de Jovens e Adultos presencial por dependência administrativa (2010-2015)

Ano	Total		Estadual		Municipal		Particular		
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio						
2010	182	167	15	7	14	160	0	0	1
2011	183	166	17	2	17	164	0	0	0
2012	216	200	16	2	16	198	0	0	0
2013	247	230	17	0	17	230	0	0	0
2014	266	245	21	0	21	245	0	0	0
2015	268	242	26	0	26	242	0	0	0

Fonte: Inep. Censo Escolar. Consulta à matrícula.

28 Trata-se, provavelmente, do atendimento realizado pelo Serviço Social da Indústria (Sesi), que mantinha salas do Telecurso em seus centros educativos e em 2016 transformou esse atendimento em Educação a Distância, via plataforma digital.

Quanto à inclusão de pessoas com deficiência na EJA (Tabela 22), observa-se um pequeno crescimento no número de matrículas, fortemente concentradas no Ensino Fundamental e na rede municipal de ensino. De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, a maior parte das pessoas com deficiência (em uma proporção de cerca de 70%) cursa os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Matrícula, rendimento e fluxo escolar na EJA mantida pelo município de Santo André

A análise sobre a movimentação escolar da EJA na rede municipal de ensino privilegiou as informações disponibilizadas pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja) de Santo André, visto que

essa fonte se mostrou mais completa e detalhada do que o Censo Escolar, que não registra apropriadamente certas especificidades da modalidade, como o regime semestral. Ao analisarmos, entretanto, a Tabela 23, que apresenta os resultados da movimentação escolar no quinquênio 2011-2015, constatamos inúmeras inconsistências, pois na maior parte dos casos a soma dos alunos aprovados, reprovados e evadidos não corresponde ao total de matrículas informado para o respectivo semestre ou ano; os dados de 2014 são especialmente discrepantes²⁹. Consideradas essas estatísticas com a necessária cautela, observa-se que o decréscimo de matrículas já constatado nos Censos Escolares do período se deve, sobretudo, ao recuo de inscrições no primeiro segmento do Ensino Fundamental (Tabela 23).

Tabela 23 Movimentação escolar da EJA na rede municipal de Santo André (2011-2015)

Ano	Matriculados			Evadidos			Aprovados			Reprovados			Concluintes	
	EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA II	
	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
2011	1.886	-	3.872	740	-	1.673	325	-	621	711	-	252	-	504
2012	1.848	2.442	2.254	724	958	812	247	738	630	780	435	378	256	365
2013	1.657	2.549	2.053	706	900	560	209	710	609	673	505	447	348	379
2014	1.482	2.809	2.006	500	951	566	376	282	277	1.241	282	257	157	174
2015	1.434	2.578	2.087	495	735	605	165	645	491	690	720	525	411	358

Obs. Em 2011 a EJA adotava regime anual, portanto está sendo indicada somente no segundo semestre.

Fonte: Deja. SME Santo André. Mapa de movimento das unidades escolares.

²⁹ Consultados sobre o assunto, gestores do Deja admitiram problemas nas estatísticas, pois não teria sido possível concluir a informatização dos dados de movimentação escolar, de modo a padronizar as formas de registro das unidades de ensino.

Os fenômenos mais evidentes nesses dados são as extraordinariamente elevadas taxas de abandono escolar e reprovação, que fazem com que a proporção de estudantes aprovados e concluintes seja bastante reduzida. Quando analisada a evolução dos índices ao longo do quinquênio (Tabela 24), não há tendências muito nítidas, exceto uma discreta queda nas taxas de evasão.

Tabela 24 Taxas de evasão, aprovação, reprovação e conclusão da EJA na rede municipal de Santo André, em % (2011-2015)

Ano	Evasão			Aprovação			Reprovação			Conclusão	
	EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA II	
	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
2011	39,2	-	43,2	17,2	-	16,0	37,7	-	6,5	-	13,0
2012	39,2	39,2	36,0	13,3	30,2	27,9	42,2	17,8	16,8	10,5	16,2
2013	42,6	35,3	27,3	14,1	27,8	29,6	40,6	19,8	21,8	13,6	18,4
2014	33,7	33,8	28,2	25,4	10,0	13,8	83,7	10,0	12,8	5,6	8,7
2015	34,5	28,5	29,0	11,5	25,0	23,5	48,1	27,9	25,1	15,9	17,1

Obs. Em 2011 a EJA adotava regime anual, portanto está sendo indicada somente no segundo semestre.

Fonte: Deja. SME Santo André. Mapa de movimento das unidades escolares. (Cálculos da autora)

Quando observados os cinco Centros Públicos de Educação Profissional da cidade (Tabela 25), verifica-se que o CPFP Valdemar Mattei é o que acolhe a maior demanda, e também um dos que possuem taxas de evasão e não comparecimento mais elevadas.

Tabela 25 Santo André: Matrícula e evasão nos Centros Públicos de Educação Profissional (2015)

CPFP	Matrícula	Evasão e não comparecimento
Valdemar Mattei	347	30%
João Amazonas	234	24%
Armando Mazzo	174	36%
Julio de Grammont	59	14%
Miguel Arraes	55	20%

Fonte: Deja. SME Santo André.

A REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EJA

Após mais de 25 anos de desenvolvimento de políticas de EJA na rede municipal de Santo André, o Departamento responsável desencadeou um processo de discussão e revisão curricular que permeou o trabalho pedagógico coletivo e a formação continuada dos docentes durante a gestão 2013-2016, cujos resultados foram sistematizados em duas publicações (SANTO ANDRÉ, 2016a; SANTO ANDRÉ, 2016b).

O Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA começou a se esboçar em 2013, durante um ciclo de palestras que se chamou Escola de Gestores, em que a equipe do Deja definiu os marcos orientadores de sua atuação, em conformidade com as diretrizes da política educacional do município:

“(...)democratização do acesso e permanência; gestão democrática e qualidade social da educação, tendo em vista a busca incessante de democratização e construção do conhecimento, a transformação da sociedade na perspectiva da emancipação humana, da radicalização da democracia e preservação do planeta”. (SANTO ANDRÉ, 2016b, p. 9)

Essas discussões iniciais, influenciadas pelas diretrizes e documentos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)³⁰, foram sistematizadas em cinco cadernos publicados pela SME naquele ano³¹.

A partir de então, e na perspectiva de promover uma educação integral mediante um currículo que, tomando o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012), articule essa dimensão com a cultura, a ciência e a tecnologia, o Movimento procurou estabelecer entre assessores, gestores, docentes e estudantes da EJA uma dinâmica de participação, diálogo e compartilhamento de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem. Em 2014 foram constituídos grupos de trabalho que desencadearam estudos e debates sobre a EJA do Ensino Fundamental I, estendidos ao Ensino Fundamental II em 2015. Além de palestras de especialistas, o processo se desenvolveu nas reuniões pedagógicas realizadas semanalmente nas escolas, e utilizou um ambiente digital interativo para o compar-

30 Criado pelo governo federal em 2006, o Proeja oferece cursos integrados de elevação de escolaridade (Fundamental ou Média) e formação profissional (inicial ou técnica) nas redes públicas de ensino, em especial na rede federal de educação técnica e tecnológica.

31 São eles: “Sistema Público de Emprego Orientação Profissional e Educação Profissional” (de Sebastião Lopes Neto e Remi Castioni); “A Educação Profissional nas Políticas Públicas: uma breve reflexão para o município” (de Sandra T. Bronzate); “Currículo Integrado” (de Marise Ramos); “Arcos Ocupacionais e Formação Técnica Geral” (de Fábio Zamberlan) e “O Trabalho como Princípio Educativo” (de Carmen Sylvia Vidigal de Moraes).

tilhamento de materiais e a realização de pesquisas e fóruns de discussão³².

A partir de uma visão crítica das relações de trabalho sob o capitalismo e suas transformações ao longo da história moderna e contemporânea, o Movimento rejeitou as perspectivas que concebem a formação profissional como desenvolvimento de competências, incremento da empregabilidade, incentivo ao empreendedorismo ou a preparação para postos de trabalho de baixa qualificação, advogando em favor de uma formação integral que garanta ao jovem ou adulto o acesso ao trabalho e à renda, adotando uma perspectiva ética das relações sociais que permeiam cada um dos arcos ocupacionais³³ (SANTO ANDRÉ, 2016b, p. 21-22). Obedecendo à legislação vigente, os cursos FIC foram configurados com a carga horária de 1.600 horas, sendo 1.320 horas de formação geral (correspondente à Base Nacional Curricular Comum) e 280 horas de Formação Profissional, subdividida em Formação Técnica Geral (abrangendo conteúdos sobre o sentido histórico e social do trabalho, direitos trabalhistas, saúde e segurança do trabalho, orientação e planejamento profissional) e Formação Técnica Específica (relativa ao arco ocupacional).

A sistematização do processo reorientação curricular de EJA consiste em um minucioso registro de um processo ainda não encerrado, com textos um tanto desiguais de visão das disciplinas que compõem o currículo da formação geral e profissional, indicações de eixos e/ou conteúdos relevantes e abordagens metodológicas recomendadas, assim como de bibliografia fundamental, para cada uma das etapas ou termos (SANTO ANDRÉ, 2016b).

32 Os docentes interagem na plataforma Moodle e constroem coletivamente o blog <https://ejacurriculo.wordpress.com/>, no qual é possível acessar palestras de assessores externos, registros de experiências das escolas, textos, imagens, etc.

33 Por arco ocupacional entende-se um conjunto de ocupações dotadas de uma base técnica comum, abrangendo as esferas da produção e circulação de bens e serviços.

CARACTERÍSTICAS DO CFPF VALDEMAR MATTEI



Sala de aula

O Centro Público de Formação Profissional em Tecnologia da Informação em Software Livre Valdemar Mattei é uma escola destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não puderam concluir o Ensino Fundamental em escolas públicas ou particulares, e também para aqueles que procuram conhecimentos na área da informática. Foi criado em 1997 com o nome de CFPF Onze de Junho, quando a administração municipal transferiu a formação profissional, até então vinculada ao Serviço de Promoção Social, para a Secretaria de Educação, alocando-a juntamente com a EJA no Departamento de Educação do Trabalhador.

A denominação atual do Centro Público foi atribuída, em 2004, em homenagem a um professor de caligrafia e datilografia falecido em 1996, aos 82 anos, fundador da Escola Técnica Comercial que em 1969 se tornaria o Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer e, 12 anos mais tarde, alcançaria o status de Centro Universitário (posteriormente incorporado ao grupo empresarial Anhanguera).

O CFPF Valdemar Mattei já ocupou três diferentes espaços físicos – no Centro, no bairro Casa Branca e na Vila Pires –, mas desde sua criação realiza cursos de software livre utilizando o sistema operacional Linux. Em 2015 foi transferido de um prédio alugado para um espaço próprio localizado em um complexo educacional conquistado pela população por meio do Orçamento Participativo, onde estão instalados também a Creche Professora Yonne Cintra de Souza, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nicolau Moraes Barros e o Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (que, dentre outros serviços, mantém o polo bilíngue de Libras, para deficientes auditivos). A recente transferência de imóvel e a nova localização na Vila Pires fazem com que o Centro ainda tenha escasso enraizamento no território, até mesmo porque o alunado não mora na vizinhança, mas provém de todo o município.

O edifício térreo está bem dimensionado para o porte da escola, é acessível a pessoas com dificuldades de locomoção e deficiência visual, é mantido limpo e conservado, adequadamente mobiliado e equipado. Possui secretaria, salas para a equipe gestora e os professores, almoxarifado, seis salas de aula, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, ateliê de artes, banheiros para alunos, docentes e funcionários (com sanitários adaptados), cozinha e despensa. A área de circulação próxima à cozinha tem mesas e funciona como refeitório, considerado insuficiente pelos alunos entrevistados. O Centro não possui biblioteca, apenas um acervo de leitura disponível no pátio coberto, que serve de área de circulação e convivência. Existem áreas livres ao redor do edifício, mas não há quadra de esportes. Compreende-se, assim, que dentre as sugestões elencadas pelos alunos entrevistados seja mencionada a construção de uma biblioteca e de

uma quadra de esportes, que permita realizar aulas de educação física na escola.



Ateliê de artes

De acordo com a secretaria da escola, em 2016 o CPFP Valdemar Mattei possuía 367 alunos matriculados, sendo 56 alunos nos termos iniciais do Ensino Fundamental³⁴, 281 cursando nos termos finais integrados à formação profissional (FIC) e 86 alunos inscritos nos cursos livres de Informática Básica, Web Design e Comunicação Visual. Desse total, 12 estudantes possuíam algum tipo de deficiência intelectual, múltipla ou Síndrome de Down e frequentavam o atendimento educacional especializado.

³⁴ Possivelmente em virtude do pequeno número de alunos, no segundo semestre de 2016 havia duas turmas multisseriadas, reunindo estudantes dos termos de alfabetização e pós-alfabetização.

Além do passe livre estudantil, que vigora no transporte público municipal, os alunos têm direito a livros didáticos³⁵ e merenda (que consiste em lanches ou sopa). Existe também transporte escolar gratuito especial para os estudantes com deficiência e dificuldade de locomoção. No aspecto da assistência estudantil, a única queixa dos estudantes se refere à alimentação escolar, que é considerada por eles pouco nutritiva e inadequada, especialmente para os alunos do noturno que chegam à escola diretamente do trabalho, opinião corroborada por alguns professores:

“(...) nós estamos com alunos trabalhadores, eles saem do trabalho e vêm aqui estudar, a gente não tem merenda para oferecer para eles, a gente oferece dois dias de sopa, e nos outros três dias é um biscoitinho com um suquinho, alguma coisa assim; e esses alunos chegam aqui com fome de comida. Isso prejudica no processo de aprendizagem? Claro que prejudica.” (Professor 5)

As observações do cotidiano escolar e as entrevistas permitiram constatar que as relações entre funcionários, docentes e alunos são harmoniosas, prevalecendo o diálogo e respeito recíproco, embora documentos e entrevistas mencionem tensões e conflitos intergeracionais.

³⁵ Tendo aderido ao PNLDEJA, o município adotou na última seleção a Coleção da Editora Moderna.

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA, O FUNCIONAMENTO E O CURRÍCULO DO CFPF

Com o objetivo de promover uma formação integral, que articule os conhecimentos científicos àqueles do mundo do trabalho, e a perspectiva crítica da sociedade, o Centro oferece aos alunos da EJA na etapa final do Ensino Fundamental um currículo integrado profissionalizante na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC). Também há cursos livres abertos à comunidade em Tecnologia da Informação em Software Livre. A metodologia de ensino procura promover a autonomia dos educandos na gestão do conhecimento.

Os cursos de EJA são seriados e organizados em quatro termos semestrais para cada um dos ciclos do Ensino Fundamental. São presenciais, com matrícula a cada semestre e frequência obrigatória a 75% das aulas (sendo as faltas passíveis de reposição). A avaliação da aprendizagem é processual e qualitativa, expressa em fichas de avaliação bimestrais.

A escola funciona de segunda a sexta feira, das 7h às 22h30. As aulas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental têm duração de 3 horas diárias (oferecidas pela manhã, das 8h às 11h, e pela noite, das 19h às 22h); as do segundo ciclo têm 4 horas de duração diárias (pela manhã, das 8h às 12h; e à noite, das 18h30 às 22h30); pela tarde, o Centro oferece cursos livres de formação profissional.

Para o desenvolvimento integrado do componente profissionalizante a SME de Santo André mantém convênio com instituições especializadas: inicialmente o Centro de Educação Estudos e Pesquisas (Ceep)³⁶ e, a partir de 2016, o Coletivo Digital³⁷. A carga horária do

componente profissionalizante do segundo segmento do Ensino Fundamental varia: no 1º termo são três aulas semanais; no 2º termo, quatro aulas; e no 3º e 4º termos, cinco aulas, todas com duração de 45 minutos.

Os alunos com surdez têm o apoio de uma intérprete de língua de sinais, e as turmas de EJA I têm aulas semanais de Libras para alunos surdos e ouvintes (que ainda não foram estendidas à EJA II por dificuldades de composição da grade curricular). Uma vez por semana, à tarde, são oferecidas no CFPF aulas de Libras para as famílias dos alunos com surdez do polo bilíngue, abertas também aos funcionários.

Em conformidade com os referenciais curriculares da EJA Santo André, o Projeto Político Pedagógico do Centro entrelaça três eixos: o conhecimento sobre o mundo do trabalho (tomado como princípio educativo), o conhecimento propedêutico e a perspectiva crítica da sociedade, perpassados pelo eixo metodológico da autogestão do conhecimento. Juntamente com os demais serviços de EJA do município, o Centro participa desde 2014 do processo participativo de revisão da proposta curricular, que procura articular os eixos cultura, trabalho, ciência e tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, em cujo centro se encontram os estudantes. Como resultado desse processo, os docentes passaram a desenvolver os conteúdos de modo interdisciplinar, a partir de temas integradores (os temas escolhidos no 2º semestre de 2016 foram “Desigualdade e Intolerância” para as turmas do período da manhã e “Trabalho e Democracia” para as turmas da noite).

³⁶ <http://ceep.org.br/>

³⁷ <http://portalnovo.coletivodigital.org.br/>

O CORPO DOCENTE, A EQUIPE GESTORA E OS DEMAIS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

A equipe gestora do CPFP Valdemar Mattei é formada por uma diretora, sua vice e duas assessoras pedagógicas, sendo uma delas do Coletivo Digital. O corpo docente também é predominantemente formado por mulheres, exceto os professores das disciplinas profissionalizantes, que em sua maioria são homens. Ao todo, são 26 profissionais com elevado nível de titulação – formados em cursos superiores e na pós-graduação –, que não receberam formação acadêmica para atuar na EJA em sua habilitação inicial ou nas especializações, mas têm oportunidades de formação continuada em serviço, proporcionadas pela Prefeitura³⁸. O grupo mescla moradores de Santo André e de outros municípios do ABC e da Região Metropolitana.

Os professores dos componentes propedêuticos são concursados na rede municipal de ensino, enquanto os docentes dos componentes profissionalizantes são contratados pela organização social parceira. A maioria ingressou há menos de dois anos na rede municipal de Santo André, embora muitos tenham longa trajetória na docência. As professoras polivalentes da EJA do Ensino Fundamental I (cuja jornada é de 20 horas semanais, com piso salarial de R\$ 1.365,00) têm mais de 20 anos de experiência profissional. Os docentes especialistas da EJA do Ensino Fundamental II realizam jornadas variadas, conforme a carga horária da respectiva disciplina, que pode variar de 15 a 21 horas-aula semanais, recebendo salários com base no valor de R\$ 15,37 por hora-aula.

O grupo recebe assessoria de uma especialista em inclusão de pessoas com deficiência, e o apoio de três estagiárias que cursam Pedagogia. Há também 11 profissionais (a maioria do sexo feminino) que exercem funções de apoio pedagógico, administrativo e operacional, dentre os quais apenas dois são terceirizados, todos os demais são funcionários municipais.

A equipe gestora e os docentes se reúnem semanalmente (nas chamadas Reuniões Pedagógicas Semanais – RPSs), em momentos distintos para cada uma das etapas do Ensino Fundamental, em reuniões alternadas entre 1h30 e 3h, para planejamento, intercâmbio de experiências e conhecimentos, além da promoção de debates, registros e encaminhamentos relativos à reestruturação curricular. Esse espaço tem caráter formativo e propicia o alinhamento da equipe em torno das diretrizes pedagógicas, da proposta curricular e dos projetos interdisciplinares do Centro.

Ao traçar paralelo entre o CPFP e outras escolas em que trabalharam, docentes entrevistados salientam que - por ser uma instituição que oferece exclusivamente EJA - o centro público tem gestão, espaço e currículo mais adequados para atender jovens e adultos, o que favorece o trabalho docente. Opinião que as escolas que atendem a Educação Infantil e Fundamental, e oferecem EJA apenas no período noturno, geralmente concentram o trabalho coletivo nas etapas regulares de ensino, apresentando muitos elementos pedagógicos e materiais identificados com a infância (mobiliários e exposições de trabalhos escolares, por exemplo), e não com a juventude ou a vida adulta.

38 No período da coleta de dados da pesquisa, a Prefeitura de Santo André oferecia cursos de extensão e aperfeiçoamento em parceria com a Universidade Federal do ABC (UFABC).

OS ESTUDANTES: PERFIL, MOTIVAÇÕES, NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO

Embora não se disponha de estatísticas que permitam delinear com precisão o perfil dos estudantes do CFPF Valdemar Mattei, é possível caracterizar seu alunado a partir das entrevistas realizadas e da consulta ao Projeto Político Pedagógico de 2015, que fornece muitas informações sobre as turmas.

Assim como no conjunto da EJA municipal, há um predomínio de adultos e idosos nas turmas do Ensino Fundamental I:

Ao olharmos as matrículas da EJA I (correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental), em 2015, pode-se perceber que a (...) população na faixa etária entre 40 e 59 anos representa um percentual de 43,72% de matriculados/as, enquanto 13,57% se refere à faixa etária com mais de 60 anos, perfazendo 57,29% das matrículas efetivadas por educandos/as com mais de 40 anos (SANTO ANDRÉ, 2016a, p. 22).

Também nessas turmas do Ensino Fundamental I se concentram os estudantes com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

Quanto aos estudantes do Ensino Fundamental II, a Deja/SME identifica uma demanda bastante heterogênea, constituída por adultos que cursaram no passado o antigo Curso Primário e não prosseguiram estudos, e por jovens e adultos que devido a fatores escolares ou extraescolares abandonaram os estudos antes da conclusão do Ensino Fundamental. Destaca-se, entre eles,

um contingente de adolescentes que cursavam o ensino regular com defasagem na relação idade-série e que optaram ou foram induzidos a cursar a EJA ao alcançar a idade mínima prevista pela legislação. Assim, na segunda etapa do Ensino Fundamental é significativa a presença juvenil: em 2015, 35,3% dos estudantes matriculados tinham entre 15 e 17 anos; 23,6% tinham entre 18 e 24 anos; e 6,2% tinham entre 25 e 29 anos; somando 65% dos estudantes com idades inferiores a 30 anos (SANTO ANDRÉ, 2016a, p. 27).

Os depoimentos colhidos junto a estudantes, docentes e gestores do CFPF Valdemar Mattei confirmam as estatísticas relativas à diversidade etária do alunado, em especial nos termos finais do Ensino Fundamental, em que se registra significativa presença de adolescentes provenientes de escolas estaduais, das quais se evadiram ou foram transferidos após viverem sucessivas experiências de reprovação e conflitos disciplinares, alguns dos quais relacionados ao abuso de drogas ilícitas. De acordo com a equipe gestora, há pouca relação do CFPF com as famílias desses adolescentes, porque a maioria dos pais não comparece à escola quando convidados, e alguns deles são abrigados no Lar São Francisco, cuja coordenadora mantém relação esporádica com o Centro.

Comparando o centro público em questão com outras escolas que já cursaram, os alunos entrevistados apontam como diferenças significativas maior organização e rigidez no funcionamento, e também o convívio entre pessoas de diferentes idades. A diversidade geracional é vista por alguns como fator problemático, seja pelas diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem (os mais velhos são considerados lentos, em prejuízo dos demais), seja pela polarização entre subgrupos geracionais (opondo pessoas maduras e idosas que se

sentem incomodadas com o comportamento ruidoso ou contestatório e, por vezes, agressivo de adolescentes que privilegiam a socialização entre pares ao estudo). Há, entretanto, quem avalie o convívio intergeracional como fator positivo, porque a presença dos adultos e idosos favorece disciplina dos adolescentes.

[...] porque aqui não é igual à escola do Estado, não tem oportunidade de você bagunçar; aqui, ou você se dá bem, ou você se dá bem; só pelo fato de ter pessoas mais velhas que você, você tem que respeitar, não é igual a do Estado, que todo mundo é da sua idade, e é zoeira, aqui é diferente, você tem um ponto de exemplo para você se espelhar".
(Estudante 7)

Quanto às turmas dos cursos profissionalizantes do período vespertino, os registros disponíveis apontam acentuada heterogeneidade etária, de níveis de escolaridade, inserção no mundo do trabalho e conhecimentos prévios de informática.

Entre os estudantes do CFPF Valdemar Mattei entrevistados, foi possível verificar diferentes motivações para a retomada dos estudos, como a vontade de aprender a ler para fazer uso de computador, terminar os estudos mais rapidamente ou elevar o nível de escolaridade para ingressar em um curso superior, conseguir melhores empregos ou manter-se nos empregos atuais, sendo estes últimos os motivos mais citados.

Também são variados os históricos de vida escolar e os motivos que fizeram os entrevistados a pararem de estudar. O PPP menciona os migrantes das zonas rurais que tiveram que trabalhar desde a infância para contribuir para o sustento da família. Mulheres maduras relatam ter sido impedidas de estudar na infância

por ter que cuidar dos irmãos menores e, mais tarde, proibidas pelos maridos de frequentar escolas. Os adolescentes explicam a interrupção dos estudos por sucessivas reprovações, dificuldades de aprendizagem, fugas constantes e conseqüente excesso de faltas ou expulsão de suas antigas escolas, por vezes relacionadas ao envolvimento com o uso abusivo ou o tráfico de drogas ilícitas.

O PPP do Centro assinala que os educandos têm muito pouco acesso à fruição cultural (cinema, teatro, museus e shows) e confirma o depoimento dos docentes entrevistados, que apontam como uma das principais necessidades de aprendizagem dos estudantes o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação, compreensão e produção de textos, que condicionam as demais aprendizagens. Alguns deles mencionam a resistência de parcela dos alunos aos intentos de renovação dos conteúdos e métodos de ensino, devido a um apego ao modelo tradicional de escola (possivelmente relacionado à representação que os estudantes têm do que seja um ensino de qualidade). Os docentes consideram um de seus maiores desafios garantir a permanência dos estudantes, já que seu vínculo com a escola é frágil, e o abandono dos estudos muito frequente diante de outras prioridades e dificuldades da vida cotidiana.

Os estudantes entrevistados, por sua vez, avaliam positivamente a metodologia de ensino desenvolvida no Centro e elogiam o trabalho dos professores.

Como os canais institucionais (o Conselho Escolar e a APM) de gestão democrática não logram mobilizar o alunado, a participação dos estudantes tem sido incentivada por meio da eleição de representantes de classe, processo este ainda não consolidado. No segundo semestre de 2016, como parte do movimento de reorientação curricular, a escola promoveu um processo de escuta dos estudantes que, reunidos em assembleias e motivados por filmes, músicas, leituras e obras de artes visuais, debateram sobre os papéis sociais da escola e opinaram sobre o regimento escolar.

A MOVIMENTAÇÃO E O RENDIMENTO ESCOLAR DO CPFP VALDEMAR MATTEI

A avaliação da aprendizagem é processual, registrada a cada dois meses em uma ficha de desempenho de cada aluno, e realizada pelos docentes com autonomia mediante a atribuição de conceitos relativos aos conhecimentos fundamentais de cada disciplina e também das experiências de integração curricular.

Assim como no conjunto da rede municipal, as estatísticas relativas à movimentação escolar no CPFP Valdemar Mattei também apresentam problemas de consistência, pois nem sempre a soma de aprovados, reprovados e evadidos corresponde ao total de matriculados. Assim, os dados das Tabelas 26 e 27 também devem ser considerados com cuidado. Segundo essa fonte, observa-se que as matrículas mantiveram uma tendência de crescimento moderado ao longo do quinquênio 2011-2015, porém houve uma ligeira queda entre os anos de 2014 a 2015, atribuída pela direção escolar à mudança de bairro da unidade de ensino. Não há outras tendências nítidas, apesar das oscilações importantes de um ano a outro, mas elevadas taxas de evasão e reprovação são uma constante, fazendo com que a proporção de aprovados e concluintes seja sempre bastante baixa.

Tabela 26 Movimentação escolar do CFPV Valdemar Mattei (2011-2015)

Ano	Matriculados			Evadidos			Aprovados			Reprovados			Concluintes	
	EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA II	
	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
2011	43	-	161	14	-	58	9	-	44	20	-	35	-	24
2012	88	227	204	38	89	95	23	53	69	23	31	12	35	28
2013	77	277	206	29	139	71	12	78	71	30	27	29	24	27
2014	106	301	216	42	125	47	10	72	76	46	44	44	36	41
2015	92	281	257	30	81	75	15	94	68	45	50	66	49	41

Obs. A EJA em 2011 era sistema anual, portanto está sendo indicada somente no segundo semestre.

Fonte: Deja. SME Santo André. Mapa de movimento das unidades escolares.

Tabela 27 Taxas de evasão, aprovação, reprovação e conclusão do CFPV Valdemar Mattei, em % (2011-2015)

Ano	Evasão			Aprovação			Reprovação			Conclusão	
	EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA I	EJA II		EJA II	
	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	Anual	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
2011	32,5	-	36,0	20,9	-	27,3	46,5	-	21,7	-	14,9
2012	43,2	39,2	46,5	26,1	23,3	33,8	26,1	13,6	5,8	15,4	13,7
2013	37,6	50,2	34,4	15,6	28,1	34,4	38,9	9,7	14,0	8,6	13,1
2014	39,6	41,5	21,7	9,4	3,9	35,2	43,4	14,6	20,4	11,9	19,0
2015	32,6	28,8	29,2	16,3	33,4	26,4	48,9	17,8	25,7	17,4	15,9

Obs. Em 2011 a EJA adotava regime anual, portanto está sendo indicada somente no segundo semestre.

Fonte: Deja. SME Santo André. Mapa de movimento das unidades escolares. (Cálculos da autora)

CONCLUSÕES

A análise da rede de ensino e do sistema educativo em que se insere o CPFV Valdemar Mattei evidencia um padrão de distribuição de encargos entre os governos pelo qual o Estado se exime de sua corresponsabilidade pela provisão da EJA na etapa do Ensino Fundamental (legalmente definida como responsabilidade concorrente), delegando-a integralmente ao município, sem qualquer negociação ou contrapartida em termos de cooperação técnica ou financeira, exceto a compensação ordinária prevista pelo Fundeb. Esse padrão tem sido observado neste e em outros casos de municípios com elevada receita tributária (DI PIERRO, 2015), o que suscita a problematização do regime de colaboração entre os entes federados na provisão da EJA de Ensino Fundamental. Considerando que a oferta educativa na localidade é diminuta face à demanda estimada, é de se questionar a legalidade e legitimidade da abstenção da rede estadual na provisão dessa etapa e modalidade educacional.

A trajetória e singularidade do CPFV Valdemar Mattei só podem ser adequadamente compreendidas no interior da rede municipal de ensino de Santo André e de suas políticas de EJA, que, na gestão 2013-2016, aspirou promover a formação integral de cidadãos emancipados e autônomos mediante a integração curricular da formação geral e profissional em uma escola centrada nas necessidades de aprendizagem e na participação ativa dos educandos. Corroboram esse projeto as políticas de assistência estudantil, as boas condições materiais de ensino e aprendizagem (sustentadas por adequado financiamento) e a constituição de equipes docentes especialmente recrutadas e dedicadas à modalidade, às quais são asseguradas adequadas condições de trabalho coletivo e formação continuada

em serviço. No período recente, as capacidades desses coletivos foram potencializadas por um dinâmico movimento de reorientação curricular que, contudo, não se restringiu aos profissionais do ensino, e desencadeou um processo de escuta sensível dos educandos.

Todos esses fatores, sobretudo a possibilidade do educando conquistar simultaneamente certificados de elevação de escolaridade e de qualificação profissional inicial em Informática, contribuem para que o centro educativo não enfrente dificuldades para mobilizar a demanda social. Não foi possível neste estudo, porém, comparar a atratividade desse tipo de escola com aquelas que possuem organização distinta no mesmo município.

Constatamos que, no caso do CPFV Valdemar Mattei, ainda não houve resposta às reivindicações estudantis por melhoria no equipamento escolar (com instalação de quadra esportiva, refeitório e biblioteca) e na qualidade da merenda escolar. E embora tenham sido registradas diversas iniciativas no sentido de ampliar a participação estudantil na governança escolar (mediante representações de classe e assembleias), não foram encontradas evidências de que tais práticas de gestão democrática tenham consolidado-se.

Persistem como desafios pedagógicos - a serem enfrentados pela equipe gestora e pelo coletivo de educadores - as dificuldades de convívio na diversidade em turmas heterogêneas, particularmente a polarização entre grupos geracionais e a inclusão escolar bem-sucedida das pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Os dados analisados no presente estudo de caso evidenciam também aspectos problemáticos a serem equacionados na garantia da educação de qualidade aos jovens e adultos por esse Centro e pela rede

municipal de EJA de Santo André em seu conjunto, a começar pelos frustrantes resultados evidenciados pelos indicadores de desempenho escolar, em especial os elevados índices de evasão e reprovação, sobre os quais o movimento de reorientação curricular pouco se debruçou. Continuam pendentes, assim, as perguntas relativas às determinantes extra e intraescolares do fracasso e do abandono escolar, e as medidas administrativas e pedagógicas que possam revertê-los.

Quadro 5 Perfil dos estudantes e docentes entrevistados no CFPF Valdemar Mattei

Denominação	Perfil
Estudante 1	Mulher, 50 anos, solteira, três filhos, encarregada de serviços gerais, cursa anos iniciais do Ensino Fundamental, turma de pós-alfabetização.
Estudante 2	Mulher, 54 anos, viúva, uma filha, dona de casa, cursa anos iniciais do Ensino Fundamental, turma de pós-alfabetização.
Estudante 3	Homem, 17 anos, solteiro, auxiliar de treino de luta marcial, cursa 4º termo.
Estudante 4	Homem, 19 anos, solteiro, não trabalha, mas tem expectativa de encontrar trabalho, cursa 4º termo.
Estudante 5	Mulher, 65 anos, divorciada, um filho, aposentada, cursa 2º termo.
Estudante 6	Homem, 16, solteiro, mora em abrigo, esteve envolvido com tráfico, não trabalha, mas tem expectativa de trabalhar, cursa 1º termo.
Estudante 7	Homem, 17, solteiro, não trabalha, multirrepetente que tenta concluir o Ensino Fundamental II, cursa 3º termo.
Estudante 8	Homem, 17, solteiro, multirrepetente que tenta concluir o Ensino Fundamental II, trabalha como instalador de acessórios de carro em loja de som, cursa 4º termo.
Professora 1	Mulher, 46 anos, licenciada em Matemática, Física e Pedagogia em instituição pública, 20 anos de docência, aproximadamente 10 anos na EJA. Concursada.
Professora 2	Mulher, 45 anos, licenciada em Sociologia e Geografia em instituição pública, 10 anos de docência, aproximadamente 4 anos na EJA, leciona no Ensino Fundamental II. Concursada.
Professora 3	Mulher, 54 anos, licenciada em Letras e Pedagogia, Mestre em Educação por instituição de Ensino Superior profissional, aproximadamente 30 anos de docência, 1 ano e meio como professora de EJA. Leciona no Ensino Fundamental II. Concursada.
Professora 4	Mulher, 47 anos, licenciada em Língua Portuguesa e Linguística, possui Mestrado e Doutorado em História da Gramática Latino-Americana em instituição de Ensino Superior pública. Tem aproximadamente 18 anos de docência, 2 anos atuando na EJA. Leciona no Ensino Fundamental II. Concursada.
Professor 5	Homem, licenciado em Ciências Biológicas e em Filosofia em instituições públicas de Ensino Superior, tem 10 anos de docência, apenas há 1 ano no centro público de EJA em componente profissionalizante, exerce jornada de 20 horas semanais, contratado pelo Ceep.

7

Comparação, análises e conclusões

Excetuada a característica comum de acolher exclusivamente jovens, adultos e idosos com baixa escolaridade provenientes de extratos sociais de baixa renda, os quatro centros públicos estudados são bastante diferentes entre si quanto ao tamanho, à organização escolar, ao tipo de atendimento educativo realizado e à proposta pedagógica implementada.

Enquanto o CPFP Valdemar Mattei, que matricula pouco mais de três centenas de alunos em Santo André, pode ser classificado como uma unidade de ensino de pequeno porte, o Ceeja Dona Clara Mantelli, da Capital, com mais de 15 mil inscritos é, provavelmente, a escola de Educação Básica com o maior número de matrículas do Estado e, talvez, do país. Atendendo mais de 2 mil estudantes no edifício central do Complexo Argos em Jundiaí, o CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro é uma escola de grande porte, enquanto o Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu, com menos de mil estudantes, pode ser classificado como de porte médio. Essa constatação leva a concluir que é possível implantar centros exclusivos de EJA em municípios com população de tamanho variado, inclusive aqueles de pequeno porte, desde que seja feito o devido esforço de mobilização da demanda social e assegurada a assistência estudantil, de modo a minimizar as barreiras culturais e socioeconômicas que dificultam o acesso dos jovens e adultos das camadas sociais de baixa renda aos estudos. O estudo não endossa, contudo, a existência de escolas da escala do Ceeja Dona Clara Mantelli, cujo atendimento multitudinário decorre de toda a população da Capital e de boa parte da Região Metropolitana que deseja cursar a EJA na modalidade semipresencial ser para ele direcionada, uma vez que, embora reconheça a existência de demanda, a

Seesp não prevê, até o momento, a abertura de novos Ceejas no município de São Paulo³⁹.

O CPFP de Santo André e o Cieja paulistano se limitam à responsabilidade legal dos municípios no atendimento à EJA na etapa do Ensino Fundamental, e o fazem na Modalidade Presencial; já o CMEJA de Jundiaí oferece Ensino Fundamental completo (presencial no primeiro segmento e semipresencial no segundo segmento do Ensino Fundamental) e Ensino Médio semipresencial, extrapolando assim a competência municipal na distribuição federativa dos encargos educacionais. Mantido pelo Estado, o Ceeja da Capital atende apenas o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ambos na modalidade semipresencial, restringindo o acesso aos maiores de 18 anos. Os casos estudados são, assim, bons exemplos de como a distribuição de responsabilidades pela provisão da EJA vem sendo “negociada” entre as instâncias subnacionais de governo no Estado de São Paulo: como o governo estadual se retirado unilateralmente da provisão da EJA dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 1996, coube aos municípios assegurar essa oferta e, à medida que eles cederam às pressões por municipalização, o Estado retirou-se também da provisão das séries finais do Ensino Fundamental (como ocorreu em Santo André e Jundiaí) e até do Ensino Médio (como ocorre em Jundiaí). Tais pressões, entretanto, ultrapassam as determinações da legislação, que estabelece que a provisão do Ensino Fundamental é de responsabilidade compartilhada de Estado e municípios, até mesmo porque a capacidade de as administrações

39 Em reunião das pesquisadoras com a equipe do Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) da CGEB/Seesp, gestores e técnicos reconheceram que a demanda excedia a capacidade de atendimento do Ceeja Dona Clara Mantelli, porém alegaram a falta de edifícios escolares para implantar novas unidades na Capital. O argumento surpreendente, se considerarmos que naquele ano a Seesp tentou (sem sucesso) implementar uma reorganização da rede física que previa o fechamento de unidades escolares supostamente ociosas, inclusive 14 escolas situadas na Capital (CÁSSIO et al, 2016).

municipais absorverem as matrículas estaduais parece caminhar para o esgotamento, conforme evidenciado pelas Tabelas 1 e 2. Fica patente, assim, a necessidade de operacionalizar o regime de colaboração previsto pela Constituição e pela LDB, estabelecendo alguma instância de diálogo entre os governos estadual e municipais, e destes com o governo federal, visando ao planejamento conjunto e à coordenação de esforços para ampliação da cobertura e melhoria do atendimento educacional aos jovens e adultos⁴⁰.

Dentre os desafios colocados às políticas públicas de EJA, e que requer colaboração intergovernamental, destaca-se a articulação à educação profissional, prevista no parágrafo 3º do artigo 37 da LDB (incluído pela Lei n. 11.741 de 2008) e pela meta 10 do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 de 2014), que estipula que um mínimo de 25% das matrículas da EJA de Ensino Fundamental e Médio sejam integradas à educação profissional, meta essa reiterada pelo Plano Estadual de Educação (Lei n. 16.279 de 2016). A educação profissional não se encontra entre os objetivos do Ceeja Dona Clara Mantelli. Já o CPFP Valdemar Mattei proporciona educação profissional inicial e continuada (FIC) integrada para todos os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental na área de Informática e Software Livre, além de cursos de qualificação profissional abertos à comunidade; enquanto o CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro provê, em parceria com o campus de Jundiaí do IFSP, curso integrado do Proeja-FIC em Gestão de Comércio para cerca de quatro de-

zenas de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Embora seu projeto político-pedagógico preveja a oferta de itinerários formativos profissionalizantes, há mais de uma década os Ciejas da Capital se restringem a introduzir os estudantes nos rudimentos da informática, o que tanto o CMEJA de Jundiaí quanto o CPFP de Santo André também fazem, sem, contudo, atribuir a esse componente curricular um caráter profissionalizante. Além das reformulações curriculares envolvidas (de que a experiência de Santo André é bom exemplo), a ampliação da oferta de EJA integrada à educação profissional requer investimentos em construção e equipamento de laboratórios e oficinas, além da contratação de docentes especializados, o que só é viável mediante a correção dos fatores de ponderação do Fundeb (que hoje não reconhecem os custos adicionais dos cursos FIC integrados ao Ensino Fundamental) e outras formas de colaboração intergovernamental, como a realizada pela União em programas como o Proeja ou o Pronatec.

Apesar da significativa diferença de porte das escolas, o tamanho do corpo docente não varia tanto: 26 professores no CPFP de Santo André; 27 no Cieja; 35 no Ceeja; e 59 no CMEJA de Jundiaí. São docentes com elevado nível de titulação, porém que não receberam orientações para atuar com jovens e adultos em sua formação acadêmica, o que é parcialmente suprido pela formação continuada em serviço. As três municipalidades asseguram aos professores oportunidades de formação na jornada de trabalho, mediante assessorias externas. As administrações de São Paulo e Santo André também propiciam aperfeiçoamento profissional voltado à EJA fora da jornada, mediante convênios com universidades públicas. Nos quatro centros educativos o principal espaço de formação em serviço são as reuniões periódicas do corpo docente, sendo especial-

40 Note-se que São Paulo foi uma das três unidades da Federação que em 2008 rejeitaram a coordenação, no respectivo território, da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, proposta e financiada pela Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC). Vieira (2011, pp. 95-99) atribui esse comportamento não cooperativo à competição político-eleitoral - conforme definida por Abrucio (2005) e Arretche (2001) - entre os governos estadual (governado pelo PSDB) e federal (nos mandatos do PT).

mente intenso o trabalho coletivo no Cieja paulistano, que realiza duas reuniões pedagógicas por semana. Em todos eles o professorado é especialmente recrutado em processos seletivos (nos casos do Ceeja Dona Clara Mantelli e do Cieja de São Mateus) ou em concursos específicos (nos casos das redes municipais de Jundiaí e Santo André). Assim, os professores designados tendem a ser qualificados, experientes e motivados para atuar com jovens e adultos. Apenas o Ceeja Dona Clara Mantelli admite entre os selecionados professores não concursados, contratados em caráter temporário, que representam 60% do total. A rede estadual de ensino e o município de Santo André pagam os salários mais baixos, próximos ao piso nacional da categoria, e as Prefeituras de Jundiaí e São Paulo remuneram melhor seus professores.

A organização escolar dos quatro centros é bastante diversa. Embora não usem essa nomenclatura, o ensino é seriado no Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu e no CPFP Valdemar Mattei, que se empenham em articular as áreas de conhecimento do currículo do Ensino Fundamental em uma perspectiva interdisciplinar; o mesmo ocorre no primeiro segmento do Ensino Fundamental no CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio do CMEJA de Jundiaí e do Ceeja Dona Clara Mantelli a matrícula, o currículo e a progressão escolar são realizados por disciplinas, sequenciadas em módulos (em que cada módulo corresponde a uma série ou termo), arranjo que limita eventuais pretensões de articulação interdisciplinar do currículo.

Os quatro centros permanecem abertos durante todo o dia, nos cinco dias úteis da semana, com oferta educativa nos períodos matutino, vespertino e noturno. O Cieja de São Mateus tem seis diferentes horários de

aulas; e o Ceeja Dona Clara Mantelli atende em fluxo contínuo, mas obriga os estudantes a longas e demoradas filas de espera. No CPFP Valdemar Mattei, o período vespertino é reservado aos cursos livres de qualificação profissional, que são abertos à comunidade; a oferta de cursos de EJA integrados à qualificação profissional se restringe aos períodos matutino e noturno. No CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro as aulas do Ensino Fundamental presencial transcorrem pela manhã e pela noite, enquanto aquelas do Ensino Semipresencial do Ciclo Final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ocorrem em período vespertino ou noturno.

Nas três escolas em que há exigência de frequência a aulas, o perfil dos estudantes difere em cada um dos turnos: o período diurno é mais frequentado por aposentados e pessoas de idade, mulheres dedicadas aos afazeres domésticos, adolescentes que não trabalham e pessoas com deficiência; enquanto no período noturno se mesclam adolescentes, jovens e adultos trabalhadores de ambos os sexos. A pluralidade socio-cultural do alunado é valorizada no projeto pedagógico das escolas, porém a diversidade geracional representa um desafio ao processo de ensino-aprendizagem e à consecução de um ambiente escolar acolhedor. Nesse sentido, os centros exclusivos de EJA compartilham com as demais escolas da modalidade as dificuldades de cumprir simultaneamente as funções de reparadora, de aceleração de estudos e de socialização entre pares, recepcionando sem discriminação a presença de adolescentes e jovens (ANDRADE, 2004; CARRANO, 2007). Por outro lado, a afluência de público nos diferentes horários e turnos demonstra que há demanda para a EJA diurna. Dessa forma, o arranjo dominante nas redes públicas que limita o atendimento aos jovens e adultos em período noturno é anacrônico e insuficiente, especialmente para acolher os adolescentes,

as pessoas com deficiência, as mulheres dedicadas aos afazeres domésticos e profissionais que trabalham à noite ou em turnos.

Os tempos de ensino-aprendizagem também são diferenciados. As três escolas municipais que oferecem Ensino Fundamental presencial têm jornadas de aulas variadas: 2h15 no Cieja paulistano, complementadas por atividades extraclasse; 3h/aula para o primeiro segmento do Ensino Fundamental; e 4h/aula para o segundo segmento, no CPFP de Santo André; 2h30 no Complexo Argos; e 3h nas salas descentralizadas no CMEJA de Jundiaí. Também varia a frequência mínima obrigatória nos centros que ofertam o segmento final do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos moldes semipresenciais: os alunos do CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro devem comparecer à escola duas a três vezes por semana para assistir 2h/aula da disciplina em que estão inscritos, complementadas por estudos extraclasse; dependendo da etapa que o aluno está cursando, o número de encontros por disciplina varia de 13 a 25. Já os matriculados no Ceeja Dona Clara Mantelli só têm que comparecer uma vez ao mês a alguma atividade presencial (orientação de estudo, oficina ou avaliação, cuja duração não excede uma hora/aula) de cada disciplina em que estão matriculados; segundo as estatísticas da escola, os estudantes concluem uma disciplina com uma média de nove atendimentos presenciais (Tabelas 6, 7 e 8).

As jornadas escolares mais curtas e a flexibilidade de horários são mencionadas pelos entrevistados como fatores que favorecem a compatibilização dos estudos com as demais responsabilidades da vida adulta (família, trabalho, afazeres domésticos), e percebidas pelos gestores e docentes como fatores que tornam os centros exclusivos de EJA mais atrativos que as esco-

las que oferecem EJA em período noturno. Entretanto, gestores, educadores e educandos têm a percepção de que o reduzido tempo de interação professores-alunos impõe limites à qualidade das aprendizagens realizadas, incorrendo no risco de empobrecimento do ensino e da aprendizagem, bem como a relativização do valor social do certificado assim obtido. A literatura (baseada em estudos sobre a educação de crianças e adolescentes) assinala que o tempo de trabalho escolar é relevante para o desempenho acadêmico, sobretudo para estudantes provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico (CAVELIERE, 2007; MARTINIC, 2015), mas sustenta também de que os resultados de aprendizagem dependem da qualidade do trabalho pedagógico realizado nesse tempo:

(...) contar con más tiempo asignado en la jornada escolar genera mejores aprendizajes siempre y cuando sea acompañado de tiempo efectivo dedicado a la tarea por parte de los estudiantes, de nuevas prácticas pedagógicas y de un reordenamiento de los medios didácticos, de las estructuras curriculares y de los contenidos educativos que se enseñan (MARTINIC, 2015, p. 482).

Assim, um juízo fundamentado sobre a adequação dos tempos de ensino e aprendizagem dos centros exclusivos de EJA, especialmente aqueles que proporcionam Ensino Semipresencial, implicaria realizar estudos adicionais para aferir em que medida cada uma das formas de organização escolar e metodologias de ensino agrega conhecimentos e habilidades aos candidatos à certificação, bem como realizar pesquisas sobre os impactos socioculturais da elevação de escolaridade obtida em cada uma dessas vias no curso de vida dos egressos (considerando o acesso a níveis superiores

de escolaridade, recolocação no mercado de trabalho, melhora nos níveis de renda, participação na vida política e social, etc.).

Além de indicar a extensão da jornada escolar obrigatória, a classificação do centro educativo de EJA como presencial ou semipresencial tem importante repercussão sobre seu financiamento, pois apenas as matrículas presenciais são contabilizadas para fins dos cálculos do Fundeb. Tal restrição, entretanto, não afeta o PDDE, que beneficia as escolas com matrícula numerosa, mesmo quando a jornada é curta ou o ensino é semipresencial, como são os casos do Ceeja Dona Clara Mantelli e o CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro (Tabelas 10 e 13). Nos casos estudados, essa variação no acesso aos recursos do FNDE não afetou negativamente a provisão da assistência estudantil, posto que nas quatro escolas foi assegurado aos estudantes o acesso ao transporte escolar subsidiado, à merenda gratuita⁴¹ e aos livros didáticos. Além disso, os recursos do PDDE contribuíram para a boa manutenção e equipamento das unidades de ensino.

Se a assistência estudantil favorece o acesso ao ensino, conferindo concretude ao princípio da gratuidade ativa (MELCHIOR, 2011), não se pode afirmar que os centros educativos estudados estejam inseridos em redes de serviços ou em políticas intersetoriais mais amplas (que articulem a educação, o trabalho, a renda, a saúde, o bem-estar, a moradia, a cultura e a participação cidadã), como recomendam as diretrizes internacionais para a educação ao longo da vida e para as políticas sociais no enfrentamento à multidimensio-

41 Entretanto, seja por limitação de recursos ou pela ausência de cozinha e refeitório apropriados, observou-se diferenças significativas de qualidade na alimentação escolar, fato que não passou despercebido dos estudantes e professores do CPFP Valdemar Mattei e do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu, que criticaram os lanches servidos, considerados pouco nutritivos e inadequados para pessoas adultas, especialmente aquelas que estudam após uma longa jornada de trabalho.

nalidade da pobreza, visando o respeito integral aos direitos humanos (BRONZO, 2007; GADOTTI, 2013). Os pequenos progressos observados na conformação de elos de uma rede de serviços decorrem das políticas de proteção estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e da legislação que prevê a inclusão escolar de pessoas com deficiência, ao lado de iniciativas pontuais das equipes pedagógicas e de gestão escolar visando a educação para a saúde e para a preservação do meio ambiente, a diversificação e o enriquecimento das práticas culturais e de participação política dos educandos, o respeito aos direitos humanos e o combate à violência e às discriminações de gênero, raça ou de outra ordem.

Malgrado a baixa qualidade das estatísticas relativas à modalidade⁴², foi possível constatar que todos os quatro centros recebem uma demanda por matrículas mais numerosa que as escolas comuns que atendem jovens e adultos em período noturno em suas localidades e redes. Também enfrentam índices de abandono escolar e de repetência muito elevados, ainda que menores que a média das respectivas redes escolares de EJA, de maneira que os índices de conclusão e certificação são reduzidos. Embora a tendência predominante seja de queda no número de matrículas no transcorrer dos últimos anos, observa-se que o Ceeja Dona Clara Mantelli, o CMEJA de Jundiaí e o Cieja paulistano estão no limite máximo de sua capacidade de atendimento, inclusive os dois últimos com listas de espera por vagas. Só houve um incremento significativo de matrículas nas salas descentralizadas do CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro, e um cres-

42 A baixa qualidade das estatísticas parece resultar da combinação de diversos fatores, dentre os quais sobressaem a inadequação dos formulários do Censo Escolar, e dos procedimentos de coleta do Gedae diante da diversidade de formas de organização escolar da EJA, e sua incompatibilidade com os registros (muitas vezes não informatizados) utilizados pelas secretarias escolares e pelos órgãos de gestão da EJA.

cimento moderado no CFPF Valdemar Mattei, devido ao intenso trabalho de mobilização da demanda realizado pelas SMEs de Jundiaí e de Santo André nos bairros, o que confirma a importância para a EJA da busca ativa por meio de chamada pública⁴³. Diante dos índices de abandono escolar que variam entre 26% e 40% e taxas de reprovação que oscilam entre a quarta ou quinta parte dos inscritos, não se pode qualificar as escolas estudadas como eficazes, embora algumas delas possuam características associadas a essa categoria, como infraestrutura adequada, gestão participativa, diretores envolvidos com a aprendizagem, intervenções visando minimizar o absenteísmo e a evasão escolar, alinhamento pedagógico do corpo docente e afetividade nas relações entre professores e alunos (SILVA *et al*, 2012). Além de resultarem da imbricação de fatores escolares e extraescolares de difícil dissociação, os índices de abandono e reprovação escolar são elevados em todos os centros que utilizam essa categoria⁴⁴, de maneira que não foi possível neste estudo associá-los positivamente ou negativamente aos diferentes modelos de organização escolar.

Embora tenham sido registradas diversas estratégias de escuta das opiniões dos alunos e intentos de organizar a representação estudantil, nenhum dos centros conseguiu ainda consolidar mecanismos de gestão democrática capazes de mobilizar uma efetiva participação dos estudantes. Os conselhos de escola e as APMs pouco se reúnem, têm existência meramente formal e função homologatória de decisões quase sempre tomadas no âmbito da equipe gestora. As vozes estudantis são ouvidas quando realizadas pesquisas

43 Trata-se da estratégia prevista na Meta 9 do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014): “realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil”.

44 O Ceeja Dona Clara Mantelli não registra reprovações, que provavelmente ficam ocultas nos dados de desistência e transferência (Tabela 6).

de opinião ou plenárias de consulta sobre o currículo, o projeto político-pedagógico do centro ou a avaliação do desempenho dos professores, práticas estas reportadas no CFPF Valdemar Mattei, no CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro e no Ceeja Marlúcia Gonçalves de Abreu, porém não no Ceeja Dona Clara Mantelli. Assim, o conceito de comunidade de aprendizagem (CATELA, 2011; ELBOJ *et al*, 2002; MELLO *et al*, 2012) não se aplica aos centros pesquisados, seja pela incipiência de suas práticas de gestão democrática, seja porque, exceção feita ao Ceeja Marlúcia Gonçalves de Abreu – que estabeleceu uma rede de relações com outras instituições, organizações e movimentos sociais de São Mateus –, os demais centros educativos pesquisados têm pouco enraizamento no território ou incidência no desenvolvimento local.

Ao menos três dos centros pesquisados tentavam, no momento em que realizamos a coleta de dados, desenvolver propostas curriculares apropriadas às especificidades da população atendida, caracterizada por grande diversidade. Em meio a um debate inconcluso sobre o currículo, que passa pela construção da autonomia do sujeito no processo de aprendizagem, a interdisciplinaridade e a relação entre a formação geral e profissional (cuja sistematização escapa aos objetivos deste estudo), emerge razoável consenso de que as principais necessidades de aprendizagem a serem satisfeitas referem-se ao campo das linguagens, envolvendo a produção e interpretação de textos e as capacidades de expressão oral, de leitura e de escrita que, ao lado da recuperação da autoconfiança na capacidade de aprender, conformam as bases para o acesso e processamento das informações e para a assimilação, reelaboração ou construção de conhecimentos.

As evidências empíricas colhidas corroboram a literatura, que indica que as escolas exclusivas da modalidade possuem maior autonomia para flexibilizar os tempos e os espaços escolares e acomodar a diversidade de condições de estudo dos educandos jovens e adultos. Jornadas escolares relativamente curtas, modularização do currículo e aceleração da certificação, integração da formação geral e profissional foram as estratégias adotadas para mobilizar a demanda e estimular a permanência, fazendo frente à intermitência que caracteriza o vínculo que jovens, adultos e idosos mantêm com as escolas, expresso nas elevadas taxas de abandono escolar. As instalações escolares devidamente equipada e bem conservadas, o trabalho coletivo de equipes pedagógicas relativamente coesas e estáveis (garantido por condições de trabalho adequadas e jornadas que incluem reuniões periódicas), a assistência aos estudantes com alimentação e material didático gratuitos e transporte subsidiado, a acessibilidade e o atendimento especializado às pessoas com deficiência, e uma relação dialógica entre professores e estudantes emergem também como fatores que tornam esses centros mais atrativos e que contribuem para a permanência dos estudantes.

Mais do que diferentes formas de organização dos tempos e espaços escolares, entretanto, identificamos por trás das experiências educativas analisadas a vigência de dois modelos pedagógicos distintos⁴⁵. Um deles dá continuidade aos antigos Centros de Estudos Supletivos (criados nos Estados durante o regime militar por indução do Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação), enfatiza a individualização

do ensino e aposta na autoinstrução e nos testes para acelerar a certificação, requerendo do aprendiz elevado grau de autodidaxia; praticamente não há participação dos educandos na gestão dos centros, os conteúdos culturais veiculados são eminentemente escolares e escassamente vinculados à experiência dos educandos, e as práticas pedagógicas são típicas do que Freire denominou educação bancária (FREIRE, 1987). O segundo modelo se inscreve na vertente que, na América Latina, é conhecida como educação popular (NUÑEZ HURTADO, 2005) e, na Europa, classificada como democrático-emancipatória (LIMA e GUIMARÃES, 2011); valoriza a socialização, a interação dialógica entre professores e estudantes, promove o acolhimento e o convívio na diversidade, enfatizando aprendizagens significativas em torno a um currículo contextualizado na cultura, nas experiências de trabalho e nos saberes dos educandos. Para tanto procura integrar o centro educativo às redes presentes no território, promove atividades culturais e investe na formação continuada e no trabalho coletivo da equipe escolar e estimula a participação dos educandos na gestão escolar. Podemos dizer que o Ceeja Dona Clara Mantelli se encontra mais próximo ao primeiro modelo, enquanto o CIEJA Profa. Marlúcia Gonçalves de Abreu e o CPFP Valdemar Mattei se aproximam do segundo. Já o CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro transita do primeiro para o segundo modelo, vivenciando os conflitos e impasses dessa mudança.

45 Não se trata, aqui, de retomar, em um momento histórico distinto, os modelos “popular conscientizador” e “escolar sistematizador” esquematizados na década de 1980 por Lovisolo (1988) para analisar os discursos e projetos político-pedagógicos da educação de adultos na transição democrática, embora alguns dos traços daqueles modelos possam ser encontrados - em suas expressões típicas ou híbridas - nos projetos pedagógicos das escolas analisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do Governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. & Soc.* Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cad. Pesq.* São Paulo, v. 3, n. 129, p. 637-51, set./dez. 2006.
- ANCASSUERD, M. P. *Políticas públicas de educação de jovens e adultos no ABC Paulista: conquistas de direitos e ampliação da esfera pública*. 2009. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009 (Tese de Doutorado).
- ANDRADE, E. R. A Educação de jovens e adultos e os jovens do último turno: produzindo *outsiders*. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2004 (Tese de Doutorado).
- ANDRE, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, Liber Livros, 2005 (Pesquisa, 13).
- AQUINO, R. Cruzando fronteras y aproximando experiencias: El proceso de colaboración y trabajo conjunto em educación de personas adultas de Verneda y Porto Alegre. In: MOURA, Tania Maria de Melo. *Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- ARRETCHE, M. T. da S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. IN: BARREIRA, M. C. et al (orgs.) *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- BARCELOS, L. B. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? *Educ. & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509.
- BARRETO, E. S. S. O público e o privado na expansão do Ensino Supletivo em São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 164, p. 7-34, jan./abr. 1989.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. & Soc.* Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.
- BATISTÃO, M. B. *Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei*. São Paulo, outubro 2016, 64p. (Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Comissão de Pesquisa da Feusp).
- BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- BEISIEGEL, C. R. A educação de jovens e adultos anal-fabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo, v. 16, p. 19-27, 2003.
- BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União na educação de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.* São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1997.

- BERTOMEU, F. P. Las comunidades de aprendizaje, la escuela de adultos de La Verneda; una experiencia de comunidades de aprendizaje. Barcelona: *Tendências Pedagógicas*, n. 18, 2011.
- BRONZATE, S. T. *Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: o Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo Município de Santo André*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008 (Dissertação de Mestrado).
- BRONZO, C. Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. IN: Congresso do Centro Latinoamericano de Administración para El Desarrollo, 12^º, 2007, Santo Domingo. *Anais*. Caracas, CLAD, 2007.
- CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@*, n. 0, ago. 2007.
- CARVALHO, M. P. *A Educação de Jovens e Adultos nas gestões Covas – Alckmin (1995-2005): o que virá depois?* São Paulo, FEUSP, 2006 (Dissertação de Mestrado).
- CASSIO, F. L.; CROCHIK, L.; DI PIERRO, M. C.; STOCO, S. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educ. Soc.* 2016, vol. 37, n. 137, pp. 1.089-1.119.
- CATELA, H. Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. *Revista de Educação*, vol. XVIII, nº 2, 2011, Lisboa, p. 31-45.
- CATELLI JR., R.; SERRÃO, L. F. O Enceja no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: CATELLI JR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs). *A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global, 2014, p. 77-158.
- CATELLI JR., R. *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a educação de jovens e adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. São Paulo, FEUSP, 2016 (Tese de Doutorado).
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.* 2007, vol. 28, n. 100, pp. 1015-1035.
- CORTI, A. P. O. *À deriva: Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)*. São Paulo, FEUSP, 2015 (Tese de Doutorado).
- CRUZ, B. M. da. *Um estudo sobre o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Ceeja) Dona Clara Mantelli*. São Paulo, FEUSP, jul. 2016 (Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica).
- DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educ. e Pesq.* São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.
- DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. *Educação*. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. & Soc.* Campinas, v. 26, p. 1115–1139, 2005.
- DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015.
- DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no Estado de São Paulo In: CATELLI JR., R. (org.) *A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014, p. 39-76.
- DI PIERRO, M. C. Una evaluación de los progresos y las limitaciones de las políticas públicas recientes de educación de jóvenes y adultos en Brasil. In: FINNEGAN, Florencia (Org.). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Ayres: Aique Educación, 2012, p. 45-70.
- DI PIERRO, M. C.; VOVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. *Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008.
- ELBOJ et al. *Comunidades de aprendizagem: transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- FARIA, V. E. P. de. *A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas na cidade de São Paulo*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014 (Dissertação de Mestrado).
- FARIA, V. E. P. de. Os modelos escolares de educação de jovens, adultos e idosos na cidade de São Paulo: reflexões sobre demandas e ofertas. *Olh@res*, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 27-43, 2016.
- FAVERO, O.; ANDRADE, E. R.; BRENNER, A. K. O Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja). In: HADDAD, Sérgio. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Global, 2007, p. 77-110.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. IN: CALDART, R. S. et al (orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FURLAN, R. M. C. *Políticas públicas de educação de jovens e adultos nas escolas estaduais de São Paulo: Avanços e desafios à sua consolidação*. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- GABASSA, V. *Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2009 (Tese de Doutorado em Educação).

- GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. *EJA em debate*, Florianópolis, vol. 2, n. 2. jul. 2013.
- GOUVEIA, A. B. Políticas e financiamento da EJA: As mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na educação de jovens e adultos. *Eccos*. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 379-395, jul./dez. 2008.
- HADDAD, S. (Coord.) *Novos caminhos em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Global, 2007.
- HADDAD, S. (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002 (Série Estado do Conhecimento, n. 8).
- HADDAD, S. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991 (Tese de Doutorado).
- HADDAD, S. et al. *O ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília, INEP/REDC, 1987.
- HADDAD, S. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Global, 2007, p. 7-25.
- HADDAD, S.; ABBONÍZIO, A. C. de O. Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo (2001-2004). In: *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; FREITAS, M. V. Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. *Rev. Bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 74, n. 178, p. 495-528, 1993.
- KUHN, A. *Organização escolar e acolhimento da diversidade: estudos de casos de centros exclusivos de EJA*. São Paulo, FEUSP, ago. 2016 (Relatório apresentado em Exame de Qualificação ao Doutorado).
- LASSALVIA, D. F. C. *O retorno à escola: o Centro Estadual de Estudos Supletivos Clara Mantelli*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1992 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- LIMA, L.; GUIMARÃES, P. *European strategies in lifelong learning: a critical introduction*. Leverkusen Opladen, Germany: Barbara Budrich Publishers, 2011 (Study Guides in Adult Education)>
- LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos. *Cad. Pesq.*, n. 67, p. 23-40, nov. 1988.
- LUIZ, E. Aprender a sonhar no Cieja Campo Limpo. IN: Coletivo Educ-Ação. *Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente*. São Paulo, Fundação Telefônica, 2013, p. 28-43.
- MAFFEZZOLLI, E. C. F.; BOEHS, C. G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista FAE*. Curitiba, vol. 11, n. 1, p. 95-110, jan./jun. 2008.
- MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Rev. Bras. Educ.* 2015, vol.20, n.61, pp.479-499.
- MELCHIOR, J. C. de A. Financiamento da educação: subsídios à Constituinte. *Revista de Financiamento da Educação*, 2011, vol. 1, n. 1.
- MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos, EdUFSCar, 2012.

- MELLO, R. R.; CHERFEM, C.; PEREIRA, K. A.; FRANZI, J.; PAULA, L. C. Contribuições da Aprendizagem Dialógica para as ações desenvolvidas pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (Cemeja – São Carlos). In: *Congresso Internacional PBL 2010*. São Paulo, 2010. Disponível em <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0418-2.pdf>
- MESSINA, G. *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago de Chile: Redal/OREALC, 1993.
- MOLL, J.; VIVIAN, D. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*. São Paulo: Global, 2007, p. 27-49.
- NUÑEZ HURTADO, C. Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*, n. 10, p. 3-14, enero/abril 2005.
- PASTORE, J. D. *Programa Alfabetiza São Paulo: análise da política estadual de alfabetização de jovens e adultos (1997/2013)*. São Paulo, FEUSP, 2014 (Dissertação de Mestrado).
- PAVAN, R. A municipalização do ensino fundamental: o caso de Santos e Jundiaí. São Paulo, PUCSP, 1998 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- PEREIRA, M. E. R. *Mulheres, histórias e memórias: trajetórias da participação política das lideranças de um movimento por escola pública em São Mateus, nas décadas de 1970 e 1980*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2015.
- PONTUAL, P. de C. *Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do Mova SP 1989-1992*. São Paulo, PUCSP, 1996 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- RED CIUDADES. Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis. Indicadores. 2016 <http://indicadores.redciudades.net/br/SP/sao-paulo/regiao/sao-mateus> Acesso em 09 de julho de 2016.
- RIBEIRO, C. D. *Estado do conhecimento sobre a educação de jovens e adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)*. Santos, Universidade Católica de Santos, 2009 (Dissertação de Mestrado).
- RODRIGUES, M. (Coord.). *Tecendo vivências: a educação de jovens e adultos em Santo André, 1989-2016*. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, Coletivo Digital, 2016.
- SAUL, A. M. Escutar. IN: STRECK, D. et al. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008, p. 171-172.
- SERRAO, L. F. S. *Exames para a certificação de conclusão de escolaridade: os casos do ENCCEJA e do Enem*. São Paulo, FEUSP, 2014 (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, J. L. da; BONAMINO, A. M. C. de; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educ. Rev.* Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012.

- SINGER, H. *A gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura curricular e suas implicações nas trajetórias dos estudantes*. Campinas, Unicamp, 2008 (Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado).
- SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educ. Rev.* Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011.
- SOARES, L. J. G. *A educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995 (Tese de Doutorado).
- SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. e S. O reconhecimento das especificidades da educação jovens e adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 66, jun. 2014.
- SOUZA, A. C. de. Políticas públicas de educação de jovens e adultos. IN: HADDAD, S. (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002 (Série Estado do Conhecimento, n. 8), p. 85-111.
- SOUZA, R. S. *A política educacional da administração do Partido dos Trabalhadores em Santo André: a educação de jovens e adultos*. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – USP.
- STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo, n. 7, p. 5-14, 1983.
- TORRES, C. A. *Las secretas aventuras del orden: estado y educación*. Buenos Ayres, Miño y Dávila, 1996.
- TORRES, C. A. *Political sociology of adult education*. Rotterdam, Sense Publishers, 2013 (International Issues in Adult Education).
- TSUCHIYA, B. K. *A Educação de Jovens e Adultos em Jundiá: Um estudo sobre o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Prof. Dr. André Franco Montoro São Paulo, maio 2016, 82 p.* (Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Comissão de Pesquisa da Feusp e à Fapesp).
- VARGAS, Sonia Maria de. *A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79*. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 1984 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- VIEIRA, M. C. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Belo Horizonte, FAE-UFMG, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).
- VIEIRA, R. S. *As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- VIERO, A. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre (RS)*. Porto Alegre, UFRGS, 2008 (Tese de Doutorado em Educação).

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (versão atualizada na Confinteia Brasil+6). Brasília, MEC, 2016.

JUNDIAÍ (Município). *Lei nº 8446 que institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025*, de 24 de junho de 2015. Jundiaí, 2015.

JUNDIAÍ (Município). *Lei Orgânica nº 9.823*, de 05 de abril de 1990. Jundiaí, 1990.

JUNDIAÍ (Município). *Lei sobre a regulação do sistema educacional municipal nº 5086*, promulgada em 29 de dezembro de 1997. Jundiaí, 1997.

JUNDIAÍ (Município). *Programa de Metas de Governo 2013-2016*. Jundiaí, 2012.

JUNDIAÍ (Município). *Programa de Metas de Governo 2014-2017*. Jundiaí, 2013.

JUNDIAÍ (Município). *Programa de Metas de Governo 2015*. Jundiaí, 2014.

JUNDIAÍ (Município). *Lei de criação do Conselho Municipal de Educação nº 5088*, de 29 de dezembro de 1997. Jundiaí, 1997.

JUNDIAÍ (Município). *Lei nº 4704 que institui a criação do CMEJA*, promulgada em 21 de dezembro de 1995. Jundiaí, 1995.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Decreto 45.415*, de 18 de outubro de 2004. Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Decreto 53.676*, de 28 de dezembro de 2012. Estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas).

SANTO ANDRÉ. *Lei Orgânica do Município*, de 2 de abril de 1990.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. *História de Santo André*. 2013.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. *Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA – Santo André*. Vol. I: Concepção e Princípios. Santo André, 2016.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. *Movimento de Orientação e Reorientação Curricular da EJA – Santo André*. Vol. II: O processo de construção curricular. Santo André, nov. 2016.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 58.379*, de 06 de Setembro de 2012. Altera dispositivos e o anexo do Decreto nº 58.240, de 20 de julho de 2012. Casa Civil, São Paulo, SP, 6 set. 2012. Anexos I e II.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 9.855*, de 02 de Junho de 1977. Cria o Centro Estadual de Estudos Supletivos “Dona Clara Mantelli” e dá providências correlatas. Diário Oficial, São Paulo, 03 jun. 1977, p. 7.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. *Parecer nº 158*, de 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE nº 77*, de 06 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 (Ceejas).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas*. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/27722.pdf>

TABELAS

22 Tabela 1

São Paulo (Estado) – Matrícula na EJA em 2010

22 Tabela 2

São Paulo (Estado) – Matrícula na EJA em 2015

27 Tabela 3

Matrícula na EJA no Município de São Paulo em 2015

27 Tabela 4

Município de São Paulo – Número de matrículas na EJA em 2010-2015

37 Tabela 5

Matrícula na EJA Semipresencial Estadual no Município de São Paulo (2008-2015)

38 Tabela 6

Cadastro de alunos do Ceeja Dona Clara Mantelli (2008-2016)

39 Tabela 7

Ceeja Dona Clara Mantelli – Estatística Geral (2013)

40 Tabela 8

Ceeja Dona Clara Mantelli – Estatística Geral (2014)

41 Tabela 9

Ceeja Dona Clara Mantelli – Estatística Geral (2015)

42 Tabela 10

Perfil de alunos do Ceeja Dona Clara Mantelli (2015)

46 Tabela 11

Ceeja Dona Clara Mantelli – N° de alunos e receita do PDDE (2014-2016)

56 Tabela 12

Jundiaí: Matrícula inicial na Educação Básica (2014)

57 Tabela 13

Alunos matriculados na EJA em Jundiaí por dependência administrativa (2010-2014)

59 Tabela 14

Valores do PDDE do CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro (2014-2016)

67 Tabela 15

Jundiaí: Rotatividade de professores da EJA (2010-2014)

71 Tabela 16

CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro – Relação matriculados/concluintes (2012-2014)

80 Tabela 17

São Paulo: Evolução das matrículas na EJA nos Ciejas e Emefs por etapa do Ensino Fundamental (2010-2015)

81 Tabela 18

São Paulo (Capital): Movimentação escolar na EJA em Emefs e Ciejas (2010-2015)

83 Tabela 19

Matrícula e movimentação escolar dos Ciejas e do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu (2010-2015)

85 Tabela 20

Concluintes dos Ciejas e do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu (2010-2015)

111 Tabela 21

Santo André: Matrícula inicial na EJA presencial por dependência administrativa (2010-2015)

111 Tabela 22

Santo André: Matrícula inicial na Educação Especial de Jovens e Adultos presencial por dependência administrativa (2010-2015)

112 Tabela 23

Movimentação escolar da EJA na rede municipal de Santo André (2011-2015)

113 Tabela 24

Taxas de evasão, aprovação, reprovação e conclusão da EJA na rede municipal de Santo André, em % (2011-2015)

113 Tabela 25

Santo André: Matrícula e evasão nos Centros Públicos de Educação Profissional (2015)

122 Tabela 26

Movimentação escolar do CPFV Valdemar Mattei (2011-2015)

122 Tabela 27

Taxas de evasão, aprovação, reprovação e conclusão do CPFV Valdemar Mattei, em % (2011-2015)

QUADROS

16 Quadro 1

Revisão de Dissertações e Teses sobre centros exclusivos de EJA

49 Quadro 2

Perfil dos docentes e alunos entrevistados no Ceeja Dona Clara Mantelli

74 Quadro 3

Perfil dos docentes, gestores e estudantes entrevistados no CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro

105 Quadro 4

Perfil dos docentes e estudantes entrevistados no Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu

125 Quadro 5

Perfil dos estudantes e docentes entrevistados no CPFV Valdemar Mattei

LISTA DE SIGLAS

Apae
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APM
Associação de Pais e Mestres

AVE
Auxiliar de Vida Escolar

CAPS
Centros de Atenção Psicossocial

CAT
Centro de Apoio ao Trabalhador

Ceep
Centro de Educação, Estudos e Pesquisas

Cees
Centro Estadual de Ensino Supletivo

Cefai
Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão

Cenp
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CES
Centro de Estudos Supletivos

CEU
Centro Educacional Unificado

CGEB
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Cieja
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

Cima
Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação

CME
Conselho Municipal de Educação

CMEJA
Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

CMTC
Centro Municipal de Capacitação e Treinamento

CNTE
Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CPFP
Centro Público de Formação Profissional

CRAS
Centro de Referência de Assistência Social

CUT
Central Única dos Trabalhadores

DE
Diretoria de Ensino

Deja
Departamento de Educação de Jovens e Adultos

Desu
Departamento de Ensino Supletivo

DOT Diretoria de Orientação Técnica	GDAE Gestão Dinâmica da Administração Escolar
DPEJA Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos	HTPC Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
EJA Educação de Jovens e Adultos	IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Emef Escola Municipal de Ensino Fundamental	IDH Índice de Desenvolvimento Humano
ENCCEJA Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos	IDHM Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Enem Exame Nacional do Ensino Médio	IES Instituição de Ensino Superior
EPJA Educação de Pessoas Jovens e Adultas	IFSP Instituto Federal de São Paulo
FIC Formação Inicial e Continuada	JEIF Jornada Especial Integral de Formação
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Fundap Fundação de Desenvolvimento Administrativo	LGBTT Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério	LOM Lei Orgânica do Município
Fundef Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério	MEC Ministério da Educação
	Mobral Movimento Brasileiro de Alfabetização

Mova
Movimento de Alfabetização

PAAI
Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PDDE
Programa Dinheiro Direto na Escola

PDS
Partido Democrático Social

PIB
Produto Interno Bruto

PIQ
Programa Integrado de Qualificação

Planfor
Plano Nacional de Educação do Trabalhador

Plidesu
Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo

PNAE
Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAT
Programa Nacional de Transporte Escolar

PNLD
Programa Nacional do Livro Didático

PNLDEJA
Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos

PPB
Partido do Povo Brasileiro

PPP
Projeto Político Pedagógico

Proeja
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronatec
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSDB
Partido da Social Democracia Brasileira

PT
Partido dos Trabalhadores

PTB
Partido Trabalhista Brasileiro

RPS
Reunião Pedagógica Semanal

SAAI
Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

SDECTI
Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

SEA
Serviço de Educação de Adultos

Seade
Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

Sebes
Secretaria do Bem-Estar Social

Secad
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade

Seesp
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Seja
Serviço de Educação de Jovens e Adultos

Senac
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesi

Serviço Social da Indústria

SME
Secretaria Municipal de Educação

TCE
Tribunal de Contas do Estado

UBS
Unidades Básicas de Saúde

USP
Universidade de São Paulo



apoio:

