



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

**A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: O CEEBJA – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA
JOVENS E ADULTOS – PROFESSORA JOAQUINA MATTOS BRANCO –
CASCAVEL – PARANÁ**

JOSÉ ARMANDO PELETTI

**CASCAVEL – PR
2016**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

**A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: O CEEBJA – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA
JOVENS E ADULTOS – PROFESSORA JOAQUINA MATTOS BRANCO –
CASCAVEL – PARANÁ**

JOSÉ ARMANDO PELETTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Educação, Políticas Sociais e Estado, linha de pesquisa: Educação, políticas sociais e estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

CASCAVEL - PR
2016



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
 Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
 GOVERNO DO ESTADO

JOSE ARMANDO PELETTI

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EJA – EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: O CEEBJA – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS – PROFESSORA JOAQUINA MATTOS BRANCO – CASCAVEL – PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, estado e educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Roberto Antonio Deitos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Neura Maria Weber Maron

Prefeitura Municipal de Curitiba (Prefeitura Municipal de Curitiba)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

João Batista Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 12 de agosto de 2016

AGRADECIMENTOS

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para ser quem sou.

Aos meus professores da educação básica, do ensino superior, de especializações, do PDE, do mestrado e, principalmente, àqueles que sequer frequentaram uma sala de aula ou, se o fizeram, não concluíram seus estudos, sujeitos simples, com os quais convivo e aprendo.

À minha mãe, *in memoriam*, que mesmo sem ter concluído as séries do “primário” acreditava que, não podendo proporcionar condições de cada filho ter um pedaço de terra, os estudos seriam a melhor “herança” aos filhos.

Ao meu pai, que também não concluíra as primeiras séries, mas que possui uma elevada formação, na sua simplicidade, apoiando juntamente com minha mãe e fazendo o exercício semanal de ir e vir da cidade ao sítio (muitas vezes a pé, pelos 14 quilômetros) para garantir o sustento da família, dando condições para estudarmos.

Aos meus irmãos, que, apesar do esforço familiar em morar na cidade, concluíram apenas a educação básica ou que só mais tarde, a exemplo da maioria dos trabalhadores deste país, ao menos um conseguiu cursar ensino superior.

À minha família, esposa e filhos, por compreenderem as dificuldades do trabalhador-profissão e do trabalho-pesquisa.

Agradeço, especialmente, aos meus orientadores: do PDE, João Batista Zanardini, que me incentivou na “arte” da pesquisa, e do mestrado, Roberto Antônio Deitos, que acreditou na possibilidade desta dissertação.

A todos os colegas de trabalho, professores, servidores agentes I e II, pedagogos, diretores e estudantes, especialmente do CEEBJA, por apoiarem de alguma forma o desenvolvimento desta pesquisa, e principalmente aos colegas Jacir da Silva Dias, Mercedes Zanini Valcarenghi, Martha Bernardes da Silva, Ademir José da Silva, Marco Antonio Meneghetti de Araujo, que autorizaram transcrever suas ideias, seus conhecimentos, seus depoimentos/testemunhos a respeito da História da EJA, do CESVEL/CEEBJA, do perfil dos estudantes, das políticas públicas para EJA, enfim, por emprestarem suas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Jeni Capeletto Dalla Valle, nossa homenagem especial, juntamente aos que apoiaram o projeto e criação de uma escola para aqueles que não podiam frequentar o ensino regular, com sua inflexibilidade de horários, frequência, conteúdos e por permitir-me transcrever parte de seu conhecimento sobre o supletivo/EJA no CESVEL/CEEBJA.

À professora Dra. Neura Maria Weber Maron; professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo; professor Dr. João Batista Zanardini, que aceitaram juntamente com o orientador, professor Dr. Roberto Antonio Deitos, participar das orientações, compondo banca de qualificação e de defesa.

HOMENAGEM À MINHA MÃE (*IN MEMORIAM*) E A MEU PAI

Na década de 1960, pra cá vieram trabalhar,
 Buscar melhor condição de vida e um lugar
 Em serraria sem terra poder ainda comprar
 Com muito esforço de empregado a seu roçar

Buscando construir algo além da família crescendo,
 Serrando, enquanto em seu espaço morando,
 Vai e volta e começa roçar, plantar e colhendo,
 Emprego abandona, produz pra si, prole crescendo,

Lá trabalhava e salário era garantido
 Na lavoura planta, reza seja produzido,
 Se nada der, sem sustento a quem vem vindo,
 Pagar terra, alimentar todos, era sofrido,

Quem conviveu nada tem a condenar
 Do esforço e de a todos bem tratar
 Querendo apenas família sustentar
 Sem deixar ajuda a outras a precisar

E ela preocupada na janela esperando
 História de crimes sempre sobrando
 Animais, ou sabe lá, mas demorando,
 Chegar do “Afarro” onde serrando

Primeiro era nos “Broca”, novo ser
 Chegou, fogos o Paraná a varrer
 Sufocos para garantir o sobreviver
 Espaço próprio preocupa se há colher

Como quantos por ali habitar
 Com muitas famílias a sustentar
 Muitos pequenos, lotes pra todos plantar.
 Quanta gente ali pra depois desabitar

Foi-se na década de 70 e 80
 Desmata, financia, “desassenta”
 Deixam de vez a terra que os alenta
 Pra cidade: outras dificuldades enfrenta

Há quem conseguiu que netos agora desfrute
 Maioria sem estudos passa desajustes
 A terra com ela (mãe) ele (pai) manteve
 Produzindo com fé sempre esteve

Passa o tempo e ela se foi (+ 2006)
 E ele prossegue dando o suor
 É baluarte, esteio, exemplo, vigor
 Que era somado e, só, redobrou

Por isso homenagem mesmo pós-vida.
 E ao que ficou muitos anos prossiga
 Dedico vitórias como esta tarefa que finda
 Que contigo, muito me inspira.

Também a amigos, tios e primos,
 Irmãos e todos com os que nos vimos
 Crescendo, nos educando em convívio
 Frutos da história fazendo o destino.

RESUMO

PELETTI, José Armando. **A política educacional para EJA – Educação de Jovens e Adultos: o CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professora Joaquina Mattos Branco – Cascavel – Paraná.** 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, políticas sociais e estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

Esta pesquisa busca compreender a história e objetivos da criação desta escola. Analisaram-se livros de matrículas, PPP – Projeto Político Pedagógico – da escola, legislação pertinente, relatórios da CONAE, dos ENEJAS dos FÓRUNS de EJA, e das CONFINTEAS e, também, relatórios produzidos pelo próprio MEC e SEED/PR sobre a temática da EJA. Buscou-se analisar a política pública em Educação de Jovens e Adultos - EJA, implementada no Paraná a partir da criação do CESVEL (Centro de Estudos Supletivo), e hoje denominado CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel, Paraná, para compreender se a demanda historicamente criada, de pessoas jovens, adultas e idosas com necessidade de uma forma de educação diferenciada, de acordo com suas idades, seus tempos, perfis e perspectivas, está sendo atendida por uma modalidade de educação proposta e desenvolvida, no Paraná especificamente no CEEBJA, de modo a propiciar a verificação da efetividade das políticas adotadas para o acesso e permanência a uma população que não teve oportunidade de frequentar a escola comum em idade dita apropriada. Desta forma, analisou-se a política pública em Educação de Jovens e Adultos - EJA, implementada no Paraná a partir de 1984, especificamente no CEEBJA, considerando sua forma de organização, o perfil dos alunos que a ela recorrem, a necessidade histórica de sua existência e da oferta desta modalidade de ensino. Constatou-se que, pelos próprios relatórios dos órgãos públicos e dos organismos sociais que discutem a educação, sobretudo a EJA, desde o princípio desta escola, proposta para atender aqueles que não podem frequentar a escola comum, houve poucos incentivos. Melhorou? Em alguns pontos sim, mas muitos ainda estão fora das escolas, em idade “avançada”, com poucos anos de escolaridade ou sequer alfabetizados.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional, Educação de Jovens e Adultos, Perfil do profissional e educandos da EJA e Sociedade.

ABSTRACT

PELETTI, José Armando. The educational policy for EJA – Education for Young and Adults: CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – Professora Joaquina Mattos Branco - Cascavel – Paraná. 2016. 126 f. Thesis (Master in Education). Graduate Studies Program in Education. Concentration área: Society, State and Education, Line of Research: Education, social policies and state, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

We seek for understanding the history and objectives of the creation of this school. It was object of analysis of matriculation books, PPP – Pedagogical Political Project – of the school, apt legislation, CONAE reports, of ENEJAS of the EJA FORUNS, and of the CONFINTEAS and also, reports that were produced by the own MEC and SEED/PR about the EJA theme. The aim was to analyze the public policy in Young and Adults Education – EJA, implemented in Paraná stem from the creation of CESVEL (Supplementary Studies Center), and today named CEEBJA – State Center for Young and Adults Basic Education - Teacher Joaquina Mattos Branco, Cascavel, Paraná, to understand if the historical demand created, a demand of Young, adult and old people needing a different education method, according to their ages, their time, profiles and prospect, is being met by a education method proposed and developed, in Paraná specifically in CEEBJA, therefore providing the verification of the effectiveness of the policy adopted for the access and permanency to a population that haven't had an opportunity to attend the ordinary school in the so called suitable age. This way, it was analyzed the public policy in Young and Adults Education – EJA, implemented in Paraná since 1984, specifically in CEEBJA, considering the way it's organized, the students' profile that seek for it, the historical need for its existence and the offer of this teaching modality. It could be seen that, by the own reports of the public organs and the social organisms that discuss the education, mainly EJA, that since the beginning of this school, proposed to attend those ones who couldn't attend the ordinary school, it was little encouraged. Has it improved? Some points have, but many of them are still out of schools, at an 'old' age, with few years at school or not even literate.

KEYWORDS: Educational policy, Education for Young and Adults, Profile of the Professional and students of EJA and Society.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa – 2015.....	76
Tabela 02: Taxa de analfabetismo segundo faixa etária – 2010	76
Tabela 03: Estabelecimentos de ensino nos ensinos regular, especial e EJA – 2015	76
Tabela 04: Educação de Jovens e Adultos: 2000 a 2015 - Paraná.....	86
Tabela 05: A alfabetização – 15 anos de idade ou mais	102
Tabela 06: Matrículas, do Brasil e por regiões, na EJA.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Nomes e funções dos entrevistados no CEEBJA.....	18
Quadro 02: Demonstrativo de matrículas do Ensino Fundamental entre 1984 e 1995, no CESVEL	60
Quadro 03: Demonstrativo de matrículas no Ensino Médio entre 1984 e 1995, no CESVEL	61
Quadro 04: Demonstrativo de matrículas, desistentes e concluintes no CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr, entre os anos de 2000 e 2014	62
Quadro 05: Demonstrativo de matrículas, mês a mês, entre os anos 2006 e 2014 ..	63
Quadro 06: Demonstrativo de concluintes do Ensino Médio e Fundamental, entre os anos 1998 e 2010	64
Quadro 07: Demonstrativo de alunos que retornam à escola, após interrupção dos estudos	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Empresa incentiva estudo dos funcionários para melhor desempenho ...	43
Figura 02: A busca pela escolaridade e mudança da modalidade	48
Figura 03: Aumento da demanda pela Educação de adultos	55
Figura 04: A educação parece não ser prioridade.....	58
Figura 05: CEEBJA oferta ensino semipresencial.....	59
Figura 06: Primeira sede do CESVEL/CEEBJA	67
Figura 07: Chamada para Exame de Suplência.....	70
Figura 08: Demonstrativo da faixa etária de alunos do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr	73
Figura 09: Chamada pública – divulgação pela própria escola	80
Figura 10: Trabalhadores, a exemplo de uma catadora de lixo, voltam aos estudos.....	89
Figura 11: O mercado de trabalho impõe formação escolar	92
Figura 12: A modalidade EJA oferta exames para quem precisa.....	98
Figura 13: Parceria público-privado na educação	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CONAE – Conferência Nacional de Educação

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

MEC – Ministério da Educação

CESVEL – Centro de Estudos Supletivos

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PNE – Plano Nacional de Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

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

CEAD – Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância

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

PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar

SEED – Secretaria de Estado da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

NAES – Núcleos Avançados de Estudos Supletivos

PACs – Pontos Avançados do Centro de Estudos Supletivos

APED – Ação Pedagógica Descentralizada

CENSE – Centro de Socioeducação

PEC – Penitenciária Estadual de Cascavel

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

ADEJA – Associação de Diretores da EJA

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

COOPACOL – Cooperativa Agroindustrial Consolata

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ALGUNS ASPECTOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ADOTADAS NO BRASIL	19
1.1 Aspectos sobre a função social da escola.....	19
1.2 Aspectos sociais e educacionais e a Educação de Jovens e Adultos – EJA	37
2 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EJA NO CEEBJA PROFESSORA JOAQUINA MATTOS BRANCO – CASCAVEL – PARANÁ	53
2.1 Aspectos sobre EJA no Paraná e o Diagnóstico sobre a sua Implementação no CESVEL/CEEBJA - Professora Joaquina Mattos Branco	53
2.2 Análise da EJA dos Anos 1990 a 2014 no CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco	66
2.3 Algumas considerações preliminares sobre a EJA.....	78
2.3.1 Aspectos sobre os direitos à educação e demandas sociais e econômicas: a questão do analfabetismo e o acesso à EJA.....	86
2.3.2 Aspectos pedagógicos, curriculares e de aprendizagem nos processos escolares da EJA.....	93
2.3.3 Aspectos administrativos, institucionais, de infraestrutura e financiamento da política educacional para a EJA.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	120
APÊNDICE A – Levantamento das atividades profissionais dos alunos da EJA no CEEBJA	120
APÊNDICE B – Questionário roteiro para realização das entrevistas.....	125
APÊNDICE C – Declaração de Autorização para realização das entrevistas	126

INTRODUÇÃO

Ao me propor a concorrer a uma vaga para o Mestrado em Educação, tinha em mente que a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) era, e penso que ainda o é, uma “dívida” social, visando dar oportunidade àqueles que, por motivos mais diversos, não puderam concluir seus estudos e, assim também, muitos sequer puderam iniciar seus estudos em idade considerada apropriada¹. Pensava eu, em me aprofundar nas justificativas históricas da sociedade brasileira, demonstrando as razões de tantos seres humanos ainda não terem acessado um dos direitos básicos para o exercício da cidadania e para a melhoria das suas condições sociais e educacionais.

Esta pesquisa se originou a partir da minha experiência, como professor da Educação de Jovens e Adultos, na qual pude perceber algumas mudanças, tanto nos investimentos públicos, quanto na organização da sua oferta, bem como no aumento do número de pessoas, sem ou com pouco estudo, que deixaram as áreas rurais e foram migrando para as cidades.

O recorte temporal que adotamos deve-se, sobretudo, à implementação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394/96 (BRASIL, 1996) e também se ancora na compreensão de que a política educacional iniciada especialmente nos anos 1990 é compreendida como constituinte da política social em razão de que “[...] é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominantemente de cunho liberal ou social-liberal” (DEITOS, 2010, p. 209), sendo estas significativas na definição das políticas públicas e da educação nacional.

Logo, preocupava-me com o fato de essa modalidade estar justificada num discurso de democratização do ensino, inclusive àqueles que não tiveram condições de concluir seus estudos em idade apropriada, e contraditoriamente a forma de implementação das políticas educacionais estarem na prática, dificultando acesso e permanência dos que dela necessitam e dos que dela já estão excluídos.

E, ainda, cabe analisar o quanto os pressupostos neoliberais estão colocados, cada vez mais, nas políticas educacionais para a EJA também, pois, sendo o Estado

¹ A partir da Lei n.º 12.796/2013, que altera a LDB nº 9.394/1996, a idade da educação básica obrigatória e gratuita é dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos (BRASIL, 2013).

formatado no suposto Estado mínimo como pressuposto do capitalismo neoliberal, que visa conter gastos, este acaba diretamente afetando a definição e implementação de políticas educacionais para a modalidade de ensino voltada aos que não tiveram condições efetivas de acesso, a EJA.

Historicamente, no Brasil a escolarização da população sempre foi contraditória, precária e lenta. Todas as metas educacionais, em especial, desde o período republicano, sempre foram mais anúncios do que efetivas políticas de ampliação universalizada do acesso à educação. Assim, como forma de solução parcial para o problema crônico do acesso educacional, para quem já estava fora da idade considerada para frequentar o ensino regular, institucionaliza-se a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), cuja compreensão partiu muito de movimentos sociais ou iniciativas individuais e de grupos, órgãos públicos e privados ou pesquisadores que enfrentaram o problema da existência de uma população que não teve oportunidade de frequentar a escola regular em idade dita apropriada.

Assim, o projeto de pesquisa voltou-se à análise da política educacional para Jovens e Adultos, sua historicidade, suas necessidades e, diante dos desafios que vão surgindo pelo desenvolvimento tecnológico, ela se apresenta como “compensatória” frente o êxodo rural intenso e a concentração nas cidades (principalmente dos anos 1960 a 1980 na região Oeste) ou se a EJA pode ser uma modalidade a se propor como educação libertadora e não apenas “recuperadora” do tempo perdido.

Procurou-se compreender, portanto, se a demanda historicamente criada, de pessoas jovens, adultas e idosas com necessidade de uma forma de educação diferenciada, de acordo com suas idades, seus tempos, perfis e perspectivas, está sendo atendida por uma modalidade de educação proposta e desenvolvida, no Paraná especificamente no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (doravante CEEBJA), de modo a propiciar a verificação da efetividade das políticas adotadas para o acesso e permanência a uma população que não teve oportunidade de frequentar a escola comum em idade dita apropriada.

Desta forma, buscou-se analisar a política pública em EJA, implementada no Paraná a partir de 1984, especificamente no CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, considerando sua forma de organização, o perfil dos alunos que a ela

recorrem, a necessidade histórica de sua existência e da oferta desta modalidade de ensino.

Buscamos compreender, também, a história e objetivos da criação desta escola. Para tal objetivo, foram analisados livros de matrículas, PPP – Projeto Político Pedagógico – da escola, legislação pertinente, relatórios da CONAE, dos ENEJAS dos FÓRUNS de EJA, e das CONFINTEAS, além de relatórios produzidos pelo próprio MEC e SEED/PR sobre a temática da EJA. Buscou-se analisar a política pública em EJA, implementada no Paraná a partir da criação do CESVEL (Centro de Estudos Supletivo), e hoje denominado CEEBJA (EJA).

Analisaram-se, portanto, para esta pesquisa, documentos arquivados na escola CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, em Cascavel. Realizou-se, inclusive, entrevista com seis funcionários do CEEBJA, sendo uma aposentada (a professora e diretora fundadora), dois ex-alunos, direção e secretária atuais, além de uma professora que trabalha desde a fundação da escola.

Desse modo, esta dissertação está organizada em capítulos: no primeiro capítulo, abordam-se alguns aspectos econômicos, sociais e políticos que envolvem as políticas educacionais adotadas no Brasil; e o segundo capítulo trata diretamente da problemática da política educacional para EJA desenvolvida no CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, na cidade de Cascavel, no Paraná.

O primeiro capítulo está organizado em duas seções. Na seção I, são abordados os aspectos sociais da educação, demonstrando a importância de se “instrumentalizar” os educandos para que possam compreender e participar das decisões e organizações sociais, políticas e econômicas da sociedade humana. Procurou-se historicizar alguns aspectos da educação e da organização social do Brasil, demonstrando que a educação brasileira também esteve a serviço de interesses das classes dominantes e ancorada em ações estatais.

A intencionalidade desta parte da dissertação foi demonstrar que, se o Estado é burguês, suas políticas, inclusive a educacional, estarão voltadas aos interesses da classe que o controla. E a educação será desenvolvida por órgãos do Estado para “controle social”, mantendo o *status quo* da classe que o domina.

Na seção II, procurou-se demonstrar as condições que determinam a necessidade de uma educação especializada no atendimento aos jovens e adultos que, por motivos variados, especialmente pela forma de organização social, não

puderam dar continuidade aos seus estudos ou, sequer, tiveram acesso à escolaridade.

Apontou-se que conferências, como as CONFINTEAS – Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, os Fóruns de EJA do Brasil, tiveram e têm um papel fundamental na cobrança, proposição e debates sobre uma educação própria aos excluídos da educação no tempo da idade considerada adequada para o ensino regular.

No segundo capítulo, buscou-se diagnosticar sobre a EJA no Paraná e especificamente como se deu sua implementação no CESVEL/CEEBJA, em Cascavel, Paraná, considerando seu histórico, formas de organização e de oferta desta modalidade de ensino. Mostrou-se também que se trata de uma modalidade essencial e necessária em função das políticas de Estado que não atendem todos os sujeitos, deixando muitos às margens, durante o período dito apropriado para o ensino regular.

As análises foram sustentadas por relatos e conhecimentos de alguns profissionais que contribuíram para a criação deste curso (Supletivo/EJA) e de alguns que foram, inclusive, estudantes desta modalidade de ensino, e, também, da direção e secretária do CEEBJA, cuja nomenclatura era CESVEL antes da LDB de 1996, apresentando, assim, aspectos educacionais, políticos e sociais da EJA desenvolvida no atual CEEBJA, na forma de entrevistas concedidas como diálogos educativos em um inventário rico de análises e contribuições sobre a problemática que envolve as políticas relativas à EJA.

Nas considerações finais, apresenta-se um conjunto de aspectos sobre a EJA, como direito social e educacional aos jovens e adultos trabalhadores.

Para melhor acompanhamento das contribuições de cada entrevistado, apresenta-se aqui um quadro, nominando-os e caracterizando-os de acordo com suas funções no CEEBJA.

Quadro 01: Nomes e funções dos entrevistados no CEEBJA

NOME DO ENTREVISTADO	CARACTERÍSTICA/FUNÇÃO	IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO
ADEMIR JOSÉ DA SILVA	EX-ALUNO, PROFESSOR	ADEMIR
JACIR DA SILVA DIAS	PROFESSOR E ATUAL DIRETOR DO CEEBJA	JACIR
JENI CAPELETTO DALLA VALLE	PROFESSORA FUNDADORA, DIRETORA DO CESVEL/CEEBJA E HOJE APOSENTADA.	JENI
MARCO ANTONIO MENEGHETTI DE ARAUJO	EX-ALUNO E ATUALMENTE AGENTE EDUCACIONAL II	MARCO
MARTHA BERNARDES DA SILVA	SECRETÁRIA ATUAL DO CEEBJA	MARTHA
MERCEDES ZANINI VALCARENGHI	ASSUMIU COMO BIBLIOTECÁRIA NO INÍCIO DO CESVEL, FOI PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA APLICAÇÃO DE EXAMES DE EQUIVALÊNCIA E HOJE É PEDAGOGA.	MERCEDES

Fonte: O autor (2015).

1 ALGUNS ASPECTOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ADOTADAS NO BRASIL

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (PAULO FREIRE, 1980, p. 35).

1.1 Aspectos sobre a função social da escola

A educação é uma das formas de instrumentalizar as ideias dos sujeitos para agirem conscientemente nas suas próprias histórias e na história da sociedade. Por isso, entende-se que fazer uma breve apresentação sobre a história da educação brasileira é necessário para que se compreenda minimamente a organização sócio-econômico-política do país, o que, conseqüentemente, também contribui para a compreensão das políticas educacionais.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. Por exemplo, numa época e num país em que o poder monárquico, a aristocracia e a burguesia lutam entre si pela dominação, onde portanto a dominação está dividida, aparece como ideia dominante a doutrina da separação dos poderes, enunciada então como uma “lei eterna”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

A educação brasileira historicamente esteve a serviço da manutenção de privilégios de uma classe social privilegiada em detrimento da maioria da população

e, assim, portanto, sendo utilizada, de acordo com Romanelli (2014, p. 24), como “um instrumento de reforço das desigualdades”, ou seja,

[...] a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter *status* (ROMANELLI, 2014. p. 24).

Colabora com este entendimento o que Mészáros relata, ao dizer que a educação escolar serviu e serve muitas vezes às necessidades e “[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifo do autor), não considerando as necessidades/direitos fundamentais dos despojados dos bens vitais, como a própria educação, que possibilita condições dos indivíduos se considerarem e agirem com consciência de que, também, são sujeitos da história (MÉSZÁROS, 2008).

A educação brasileira sofreu a influência da tendência predominante no início dos anos 1920 a 1940, pautada nos princípios da administração científica. Ou seja, os mecanismos encontrados para gerir, selecionar currículos e metodologias pedagógicas atendiam a dois tipos de escola: aquela para formar filhos de trabalhadores que compunham a demanda de mão de obra e outra para formar filhos da elite, preparados para assumir os cargos de liderança e comando. Nesse sentido, a história da educação brasileira apresentou na sua constituição o caráter dualista (BRASIL, 2006).

Parece-nos que, se não o é pela forma como a educação escolar é organizada, seja pelas formas curriculares, formas e conteúdos muitas vezes alienantes, então o é, ou “foi” por muito tempo, pela falta de estruturas físicas, pela falta de espaços escolares que nada mais são do que algumas das condições básicas e necessárias a serem adotadas na implementação das políticas educacionais.

Ficou historicamente evidenciado, na região Oeste do Paraná, por exemplo, que quando as máquinas foram empregadas na produção agrícola, gerou-se um enorme êxodo rural e, conseqüentemente, aumento populacional nas cidades. A este êxodo, somaram-se aqueles que tiveram suas terras desapropriadas para que se pudesse formar o lago da Usina de Itaipu. As estruturas políticas não deram conta da demanda de pessoas, que tiveram que deixar o meio rural pelos mais diversos motivos que não cabe no momento analisar, no que se refere à habitação e ao trabalho que garantisse seus sustentos, nem de atendimento a outros direitos humanos, como a educação (IPARDES, 2008).

E, assim, é possível constatar, também, que

As situações de precariedade são manifestadas pela iniquidade não somente da renda *per capita*, mas da relação que contextualiza o indivíduo, como seu ambiente de moradia, o meio de transporte que utiliza, o tipo de alimentação a que tem acesso e seu nível de escolaridade [...].

Algumas dessas necessidades referem-se a [...] comunicação, abstração para o entendimento de um pensamento, poder de argumentação, raciocínio lógico para planejamento de ideias, entre outros. Para que alguém desenvolva essas aptidões, faz-se necessário o processo contínuo de educação e de desenvolvimento intelectual (REIS; RI, 2008, p. 244).

Vivendo de subempregos, sem a escolaridade básica concluída e sem formação profissional que qualificasse a mão de obra exigida pelo capital, o jeito foi, para muitos trabalhadores adolescentes, jovens e adultos, num primeiro momento, lotar caminhões de madrugada para trabalhar de boias-frias. Dessa situação, viria outro problema que era a diferença entre a remuneração desse trabalho e o alto custo de vida nas cidades, exigindo até que os pais levassem seus filhos para também contribuírem com a renda familiar. Este fator, aliado ao anterior, como a reduzida oferta de educação pública, fez com que muitos sujeitos ficassem excluídos dos bancos escolares por razões efetivamente socioeconômicas.

Assim, diante das mudanças sociais e econômicas, são necessárias

[...] demandas novas e de longo alcance para a educação. Algumas dessas demandas já existiam antes, mas, até agora, se apresentavam mais em linhas gerais do que em detalhes específicos. Antes que possamos chegar a conclusões adequadas quanto ao tipo de educação de que se precisa, é necessário analisar com mais detalhes as demandas apresentadas à educação em função do

aspecto mutável da nossa civilização [...] o fato de que talvez seja necessário que se dê atenção às novas demandas introduzidas pelos novos acontecimentos e por um novo estado de mudança. Muitas demandas antigas permanecem substancialmente inalteradas (HILPATRICK, 2011, p. 57).

E, dessa forma, objetiva-se demonstrar as nuances da modalidade de EJA no Brasil e mais especificamente no Estado do Paraná, tomando como base o CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, da cidade de Cascavel.

É preciso compreender os porquês da necessidade dessa modalidade da educação básica, pois, analisando-os, se for possível, pode-se entender a que ela se propõe e, então, perceber se ela está voltada mais para uma suplência, para recuperar o “tempo perdido”, ou se atende às expectativas de uma formação ampla, proporcionando compreensão das realidades históricas e, conseqüentemente, proporcionar instrumentos para intervenção, enfim, verificar se atende aos perfis dos estudantes que a ela recorrem, se respeita os períodos/horários para frequentar os estudos, tempo/conhecimentos extraescolares anteriormente adquiridos.

Reativar a memória é regar a sementeira da subversão, palavra que devemos recuperar neste país, depois de vinte anos de uma ditadura autocrático-burguesa, com roupagem militar, anos em que a palavra subversão ganhou uma conotação terrivelmente negativa. A memória é subversiva (PAULO NETTO, 2003, p.12).

As políticas sociais podem ser “[...] respostas do Estado burguês do período, do capitalismo monopolista, a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizados pela ‘questão social’” (PAULO NETTO, 2003, p. 15), que exercem uma pressão no sentido de suprir uma necessidade de qualificação, pois, mesmo onde, “[...] apesar do subdesenvolvimento, existe já um certo grau de industrialização ou de modernização, a educação escolar tem estado quase sempre em atraso em relação ao desenvolvimento” (ROMANELLI, 2014, p. 25).

Conforme Deitos (2010), o capitalismo brasileiro enfrenta a necessidade de uma mão de obra subordinada, mantendo a educação com ações demagógicas, como a profissionalizante, que não visa atender às “necessidades e às possibilidades da classe trabalhadora”, com “medidas pragmáticas como a criação do sistema paralelo de formação profissional, organizado e mantido pelas empresas, segundo os seus interesses e as suas necessidades” (XAVIER, 2008, p. 21).

Assim, considera-se que a educação brasileira e, mais especificamente, a EJA é uma política de resposta do Estado, sobre o que se questiona, a partir deste entendimento, se a forma, se o trabalho pedagógico da EJA, se a organização, enfim, se a “concepção” dessa modalidade também não está em conformidade com os interesses do Estado, como resposta a uma burguesia.

Percebendo que a concepção sobre as políticas sociais são utilizadas também como instrumentos de controle social, aplica-se quase que exclusivamente como forma do Estado² manter o *status quo* da burguesia ou de permitir sua ampliação acumulativa de capital. É possível afirmar que a EJA pode estar sendo utilizada como uma forma de o Estado aliviar possíveis pressões sobre o capital. Isso considerando que:

Este Estado burguês, funcional ao capitalismo dos monopólios, através das políticas sociais, responde às pressões dos segmentos da população afetados pelas várias expressões da “questão social”. No domínio da saúde, da habitação, da educação, da renda, do emprego etc., o foco das políticas sociais recai sempre sobre uma expressão ou expressões da chamada “questão social”. O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada. Não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social; é preciso que aqueles afetados pelas suas expressões sejam capazes de mobilização e de organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social demanda (PAULO NETTO, 2003, p. 15-16).

Entretanto, nos países onde houve uma educação “elitista” e aristocrática, “[...] dificilmente o início da industrialização acarreta mudanças na expressão dos interesses sociais pela educação” e que a escravidão brasileira durou mais de três séculos, aprofundando-se a convicção de que estamos “atrasados” no quesito educação escolar para todos e na idade “adequada” para frequentá-la (ROMANELLI, 2014, p. 28).

² Em seu livro “Classes Sociais e Representação”, Marcelo Ridenti (p. 100-101) afirma, por exemplo, que “O Estado contemporâneo aparece pelo menos com uma dupla dimensão, na visão de Gianotti: como representação (1983:284-299), e como capitalista com uma função no processo de reposição e acumulação de capital [...] As duas dimensões estariam imbricadas [...]”, como garantidor de acúmulo de capital.

É interessante lembrarmos que os efeitos da industrialização brasileira se fizeram sentir de forma mais aprofundada a partir das décadas de 1960 e 1970, quando também se investiu muito em tecnologia/maquinários para as lavouras, provocando um grande êxodo rural, somada à concentração de terras, sob o domínio de grandes latifúndios (MELO; PARRÉ, 2007).

Assim, é possível compreender também que

O crescimento da urbanização que a industrialização favorece e o número cada vez maior de pessoas que esse crescimento atrai para a área de influência da civilização de consumo acabam por se transformar em mecanismo de pressão em favor da expansão da escolaridade. O sistema arcaico de ensino, seletivo e aristocrático, torna-se então um obstáculo ao sistema econômico. Este passa, pois, a pressionar o sistema educacional no sentido de renovar-se (ROMANELLI, 2014, p. 25).

Também, a partir desta afirmação de Romanelli, podem-se desenvolver pelo menos três questões para reflexão: sobre o que significa o “renovar-se” da educação; se a mesma preocupa-se numa formação mais ampla ou apenas para dar conta da necessidade de mão de obra qualificada; e se essa educação atenderia a todos. E, facilmente, constata-se que no Brasil, no período colonial e, também, no período imperial, sua economia fora fundada com base na escravidão, favorecendo o “[...] aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal” (ROMANELLI, 2014, p. 25).

Por outro lado, há que considerar ainda que o Estado frequentemente – e isso ocorre, sobretudo a partir dos anos 30 do século XX – se antecipa a essas pressões: antes que a pressão tome forma organizada e mobilizadora, o Estado se antecipa estrategicamente e já oferece uma solução neutralizadora de qualquer potencial transformador contido na demanda (PAULO NETTO, 2003, p.15-16).

A educação, especialmente a de jovens e adultos (antes ensino supletivo), pode ser uma resposta do Estado às pressões sociais existentes, tanto dos que necessitam de uma educação escolar, os trabalhadores, quanto dos que necessitam de mão de obra mais especializada, e como forma de antecipação do Estado diante das previsões de possíveis pressões sociais (FACEIRA, 2014).

Para compreender a importância de uma modalidade de ensino específica para jovens e adultos, será preciso entender por que ela é necessária, do ponto de

vista daqueles que dela precisam. E, para entender sua necessidade, pensa-se que a situação histórico-social do Brasil facilita tal compreensão. Ainda que se faça uma descrição dos fatos, ainda que eles apenas sejam citados sem análises mais aprofundadas, o importante seria poder mensurar o quanto o Estado brasileiro deve socialmente à sua população, especificamente aos que foram menos favorecidos ao longo da história brasileira, os trabalhadores.

Os dados da educação brasileira evidenciam que ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; as taxas de analfabetismo da área rural são, em média, quase três vezes maiores que as da área urbana; em 2005, a taxa de escolarização líquida de crianças de seis anos era de 62,9%; a taxa de frequência à escola da população de quatro a seis anos era de 77,6%; em 2008 (PNAD), a taxa de escolarização das crianças de sete a 14 anos atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%; quanto maior o nível de rendimento familiar *per capita*, maior a taxa de escolarização de crianças de quatro a seis anos de idade; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e apenas pouco mais de 30% dos de 18 a 24 anos, sendo que, destes, 71% ainda estavam no ensino fundamental ou médio; a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização; em 2005, a taxa de *escolarização líquida* no ensino médio era de 45,3% (CONAE, 2010, p. 64).

O Estado brasileiro teve uma formação político-cultural de acordo com os interesses dos colonizadores, que só viam esta terra como fonte de exploração de riquezas. Ou seja, mesmo após a Proclamação da Independência e da Proclamação da República, a educação era destinada para poucos e não havia políticas públicas que permitissem priorizar a escolarização para todos.

A sociedade colonial organizou-se pelas mãos do colonizador, que foi buscar na África a força de trabalho necessária aos seus empreendimentos. Ao senhor branco cabia dirigir a produção e a sociedade, ao escravo negro cabia o trabalho árduo na lavoura. Para justificar a escravidão, a classe dominante difundiu a idéia da superioridade do branco sobre o negro, tal como difundira a superioridade do branco sobre o índio. A oposição entre as classes sociais juntou-se a oposição racial. O preconceito racial, forte ainda hoje, nasceu na sociedade escravista para manter o negro sob o domínio do branco, o escravo sob o domínio do senhor (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 168).

Sabe-se que o processo de formação cultural-educacional do Brasil só se iniciou a partir de muitos anos após a chegada dos europeus. E, ainda assim,

tratava-se de uma cultura “estranha” à maioria de sua população (índios e negros africanos), com princípios cristãos. Embora os jesuítas tenham começado uma “educação” no início da colonização e, também, tenham se desentendido com a coroa portuguesa, isso ocorreu por objetivos e interesses diversos, porém, não relacionados à escolarização propriamente, mas a questões econômicas e políticas.

Essa controvérsia, no entanto, já sinalizava que o conflito que iria se explicitar em meados do século XVIII entre os colonos e o governo português, de um lado, e os jesuítas, do outro, era de caráter fundamentalmente econômico e, quando muito, apenas secundariamente, de ordem filosófica ou doutrinária.

Com efeito, não fosse assim, não seria possível entender que mesmo os jesuítas contrários à escravização africana sendo, ao contrário, eles próprios donos de escravos (SAVIANI, 2011, p. 159).

A exclusão da maioria dos sujeitos da cultura educacional europeia se dava pela elitização do ensino – em que os jesuítas, hegemonicamente únicos educadores “oficiais” estavam mais para prestação de serviços aos que dominavam a sociedade do que para uma educação libertária – bem como pela própria “rebeldia” dos indígenas, ao fugirem, por exemplo, das formas de exploração, também não poderiam, obviamente, estudar (ou ser catequizados) (VAINFAS, 1995)

Como ideias pedagógicas encarnavam-se, assim, na realidade da colônia assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimar os fins preconizadores a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação (SAVIANI, 2011. p. 154).

Ainda que de início tenha sido realizada uma educação escolar, ela não era condizente à vida, aos costumes, às formas de se organizar, às necessidades dos habitantes primitivos³ desta terra. Foi uma educação cuja preocupação maior fora a “imposição” de uma cultura religiosa que contribuía para a sua dominação econômica.

Nos dois primeiros séculos de sua história, o Brasil não possuiu nada que se pudesse chamar de uma cultura nacional. Isto era mais do que natural, porque evidentemente nós não éramos ainda uma nação. O que existia em nossa terra antes da chegada dos europeus

³ “Primitivo” se refere aos primeiros habitantes e não ao sentido, muitas vezes, usado pejorativamente.

era um tipo de cultura que se transmitia de forma oral, de geração para geração, através dos mitos e ritos religiosos que os pajés e os homens mais velhos de cada tribo conservavam [...] (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 39).

Porém, a nacionalidade brasileira foi se constituindo a partir da colonização e, mesmo assim, “os responsáveis pelo controle e pela difusão do conhecimento moderno e letrado nessa época estavam, em sua totalidade, a serviço dos interesses dos colonizadores” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 39).

Entretanto, no século XX, iniciou-se a constituição de uma cultura que vai lentamente reconhecendo “[...] a riqueza da contribuição dada pelos povos índios e pelos negros escravizados, desde a nossa formação histórica, à cultura brasileira” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 39).

Mas a maior parte do Brasil estava à margem desse processo. Isso porque a maior parte da população brasileira era composta por negros escravos, negros alforriados (livres), mulatos e brancos pobres. Essa marginalização tinha motivos: a pobreza, a doença, a ignorância e o analfabetismo. Além de tudo, para essa massa as relações com a metrópole pouco importavam: mais opressiva que ela eram as condições de trabalho e de vida a que estavam submetidos escravos e trabalhadores livres (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 71).

Ressalte-se que, desde o início da colonização europeia-portuguesa, aqueles com condições social e economicamente inferiores eram tratados como sujeitos que não teriam necessidade de estudos, por exemplo, nem de direito, muito menos de forma obrigatória, pois, enquanto no mundo se buscava expandir as liberdades, no Brasil se retardava o acesso de todos à educação. Alencar, Ramalho e Ribeiro (1985, p. 71) afirmam ainda que

No resto do mundo, mudanças aconteciam. Desde 1776 as colônias inglesas da América do Norte tinham autoproclamado sua independência. Na França, a palavra de ordem da burguesia, que empolgava multidões, era a derrubada do rei e da nobreza, o fim do despotismo. E a ideologia liberal-burguesa corria mundo!

Para a classe dominante e para as camadas médias e urbanas da colônia os princípios do direito de propriedade, liberdade comercial, igualdade de todos perante a lei e representação eram muito bem-vindos. Muitos aderiam ao liberalismo, desde que ele não contestasse o seu direito senhorial de ter escravos.

Enquanto no mundo, mais especificamente na Europa, lutava-se pelas liberdades e direitos “para todos”, a maioria da população brasileira ficava às margens dos direitos que as elites possuíam, inclusive da educação, pois, para abastecer o sistema capitalista emergente na Europa, havia que se extrair da colônia o máximo que pudessem, explorando-se uma mão de obra que os portugueses conheciam – a escravidão – e que praticamente toda Europa estava abandonando (KLEIN, 1989).

E, para esse tipo de trabalho braçal e forçado, não havia necessidade de investimento na educação dos trabalhadores. Aliás, talvez não seja exagero afirmar que, quanto menos conhecessem, mais fácil seria a dominação. Pois,

[...] em quase todo o curso da história brasileira, as bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses do latifúndio e numa minoria aristocrática agrária. Ao longo dessa evolução, a organização do ensino mostrou-se sempre fragmentada, dada a predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da ilustração da minoria aristocrática (ROMANELLI, 2014, p. 31).

Muitos que pertenciam à elite das colônias estudavam, inclusive no exterior, e questionavam os sistemas monopolizadores das metrópoles sobre as colônias, sem que isso representasse, necessariamente, uma luta pela liberdade de todos, inclusive dos colonos trabalhadores e trabalhadores livres ou escravos (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985).

Novas palavras e conceitos – como colônia, decadência, classe, história, levante, plebe, revolução e república – passaram a ser utilizados com frequência cada vez maior. A pequena-burguesia, prejudicada pelo monopólio reinol, se empolga com o discurso liberal e vai defender, de forma crescente, a criação de um Estado autônomo. As lojas maçônicas, centros de difusão da ideologia revolucionário-burguesa, vão desempenhar um papel decisivo. O processo de independência ia nascendo (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 71).

O Brasil passou, a partir da chegada dos europeus, por diversas transformações, como a de ter que produzir com exploração, tanto da terra quanto dos que nela habitavam, tornando-se fornecedor de produtos que pudessem agregar recursos financeiros às elites europeias, a princípio. O desenvolvimento do país, portanto, fixou uma produção de bens, com base escravista, inicialmente produzindo

cana-de-açúcar, depois café e, fazendo um recorte mais avançado na história, com produção de soja e industrialização, passando antes pela oficial independência política em relação a Portugal, em 1822.

Ao final do primeiro período de produção agrícola,

As relações escravistas de produção entravam em declínio, mas a principal interessada nesse processo – a classe escravizada – não tinha participação ativa [...]. A classe dominante, que criara a escravidão, agora fazia leis para extingui-la gradualmente, de acordo com seus interesses (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 143).

Ao abordar a ideia de uma educação para poucos e voltada aos interesses da nascente sociedade burguesa-capitalista portuguesa na sua colônia na América, deve-se pensar que

[...] os jesuítas, particular mas não exclusivamente no Brasil, enfrentaram brancos portugueses ao defenderem os índios da escravidão, mas é verdade, também, que eles pregavam para os escravos enaltecendo sua função na cadeia produtiva da sociedade. Ter uma racionalidade mercantil não significava, necessariamente, ser expressão da sociedade burguesa que ali se gestava, pois, de fato, os jesuítas não podem ser classificados como ideólogos da burguesia; no entanto, eles participaram ativamente da construção da sociedade colonial, sociedade que só foi criada, como já mencionado acima, como resultado do processo de expansão comercial (COSTA, 2015, p. 8).

Contribui com este entendimento, de uma educação voltada aos interesses das elites, tanto da Metrópole portuguesa quanto da Colônia brasileira, deixando a maioria dos habitantes daqui desprovida de educação, a constatação de que, por exemplo, quando se refere

[...] às relações entre trabalho e educação, é preciso dizer desde logo que elas foram marcadas tanto pelo conceito de trabalho no escravismo – uma atividade desprovida de consideração social, pelo menos no que se refere ao trabalho manual, “rude”, diferente do trabalho intelectual e das atividades ligadas ao trato da res publica, “elevadas” – quanto pelo de educação na sociedade colonial, igualmente uma atividade secundária, mais dirigida à elite metropolitana do que à gente da Colônia (CASTANHO, 2015, p. 3).

Mesmo com a abolição da escravidão, as condições da maioria da população não eram as de inserção social e sim a reafirmação da “ideia da inferioridade”,

principalmente do negro, mantendo-se, assim, toda população negra e seus descendentes e, enfim, todos os sujeitos com poucas condições econômicas, excluídos do processo de desenvolvimento que o Brasil foi conquistando, inclusive do direito à participação social na educação (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 168).

Para compreender melhor isso, cabe ressaltar o que Mochcovitch (1988) afirma sobre o pensamento de Gramsci, que defende a necessidade

[...] de garantir, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é “ético” e “educador”, é aquela através da qual a sociedade coloca “cada cidadão”, em termos gerais e pelo menos “abstratamente”, na condição de se tornar “governante” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 56).

Ora, se o Estado brasileiro sequer foi capaz de promover políticas sociais a toda sua população, insere-se bem, aqui, a ideia de que “a Abolição e a República foram sintomas de uma mesma realidade. Fizeram parte apenas do processo de mudanças que deslocaria do poder os antigos proprietários rurais, em proveito da emergente burguesia agrária cafeeira” (FRANCISCO et al., 1985, p. 171) e assim sucessivamente até a atualidade, para entender como a educação, uma parte das políticas sociais, vem historicamente sendo ofertada e, principalmente àqueles/as que ficaram excluídas do processo educacional em sua idade considerada apropriada para frequentar determinadas séries/graus de ensino (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 171).

Os índios, população que habitava esta terra na chegada dos portugueses, foram os primeiros a ser submetidos à exploração dos seus trabalhos de maneira forçada; depois, ou concomitantemente, os negros africanos e também os imigrantes europeus. Estes já não numa condição oficial de escravidão, que havia sido extinta no ano de 1888, mas todos esses trabalhadores ficavam numa condição inferior socialmente, não lhes sendo oferecida ou proporcionada condição para educação escolar, por exemplo.

[...] durante a segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira passou por mudanças fundamentais. Nesse período aconteceu a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado. As fazendas de café deixaram de produzir os gêneros necessários para

consumo próprio constituindo-se, assim, os primeiros mercados internos. As cidades cresceram, e nelas se instalaram as primeiras indústrias (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 148).

As elites brasileiras tinham receio das mudanças que vinham acontecendo, como demonstra a situação de expansão dos cafezais e a conseqüente procura por terras para a produção de café, o que provocou a criação da Lei de Terras, em 1850, que tinha como princípio “[...] proibir a aquisição de terras públicas a não ser por compra, pondo fim à aquisição por posse ou doação da coroa” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 145).

Isso porque muitos imigrantes, colonos europeus, vinham ao Brasil com a disposição de adquirir terras e, estabelecendo-se aqui, com sua força de trabalho própria ou coletiva, progredir economicamente. Via-se, nesta terra, um “Oásis dourado”.

[...] A instalação das novas colônias era promovida pelas autoridades provinciais e pelo Governo imperial, e não contava com o apoio dos fazendeiros, que não se interessavam por este tipo de imigrante. Nesse sistema, o colono europeu não ficava subordinado ao fazendeiro e não atendia às necessidades de mão-de-obra para a lavoura cafeeira. Além disso os grandes proprietários consideravam uma ameaça a constituição de pequenas propriedades próximas aos latifúndios. Eram constantes as disputas de terras entre eles e os colonos (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 131).

É possível perceber que os interesses que prevaleciam eram os das classes economicamente dominantes e que impunham ao Estado suas vontades, restando a este, como uma das finalidades, “contribuir” para o movimento do comércio e do lucro, o que significa que a educação, que pode ser um instrumento facilitador aos sujeitos para que percebam, analisem, compreendam e busquem agir no sentido de conquistarem seus direitos, não era vista como prioridade. Aos sujeitos, cabia a “obediência”, a produção para os “donos” das propriedades privadas (GONÇALVES, 1999, p. 28).

E é na conjuntura em que os europeus portugueses se sobrepunham à cultura aqui encontrada que se darão espaços para a educação nesta terra. Uma educação voltada aos interesses da aristocracia agrária, que preservasse seus poderes e mantivesse a maioria sucumbida ao desprezo cultural, tanto da inserida

aqui pelos jesuítas, quanto pelas práticas por parte daqueles que aqui viviam e que, portanto, deveriam ter seus conhecimentos respeitados.

Mas não o eram.

Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados (ROMANELLI, 2014, p. 33).

E, assim, a história brasileira, baseada numa ideia de que “quem tem, pode”, foi se formando uma sociedade em que a educação era apenas para uma minoria privilegiada, donos de terra e senhores de engenho, que se sobrepunham a “uma massa de agregados e escravos” e que mesmo desses “senhores todo poderosos”, nem todos os filhos estudavam, “[...] porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos” (ROMANELLI, 2014, p. 33).

Se não bastasse a “imposição”⁴ de uma educação para poucos, a forma cultural, os conteúdos eram trabalhados de maneira a colaborar com a manutenção daquela situação e de “sujeitar” quem frequentava as escolas, de acordo com os interesses da minoria, respaldados pela educação jesuítica que, na ânsia de “contra-atacar” ao protestantismo e “contra o espírito crítico”, procurando “[...] revalorização da Escolástica como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade”, preocupavam-se mais com essa formação de subserviência (ROMANELLI, 2014, p. 34).

Como esse tipo de educação interessava a poucos, esta servia “[...] tão somente a ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem” (ROMANELLI, 2014, p. 34).

Percebe-se, assim, que, durante todo o período do Brasil colonial, a educação esteve a serviço de uma minoria e, ainda assim, de maneira que não proporcionava instrumento de questionamento das condições vivenciadas pela maioria. Ou seja, fora uma educação em que

⁴ “Os índios tinham que ser convertidos [...] para obedecer ao rei de Portugal. Os negros, idem. Os colonos bancos, muitos vindos para cá como degredados, eram mantidos no mais completo analfabetismo. E, quanto aos filhos dos nobres portugueses [...] só podiam aspirar a um nível mais alto de instrução se fossem para Portugal [...]” (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 40).

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa [...] (ROMANELLI, 2014, p. 35).

A educação brasileira, que esteve a serviço da classe dominante, deixou a maioria da população afastada de conhecimentos que pudessem contribuir para elevá-la à condição de coadjuvante e não de mera expectadora submetida às decisões de uma minoria que sempre comandou, decidindo e se beneficiando desta forma de organização oficializada pelas ações do Estado.

Assim, cabe indagar se toda essa população, tendo “crescido e se multiplicado” (os que não tiveram acesso à escolarização), pode dar condições de educação escolar a seus filhos, netos e descendentes, bem como sobre que forma de educação fora praticada mais adiante, na história brasileira.

Se, no período colonial, o Brasil teve uma educação/cultura aristocrática, a partir da conquista da sua independência política, pode-se constatar uma pequena mudança, ainda que a maioria da população permanecesse distante das escolas. Uma “[...] classe intermediária, se não surgida, mas acentuada com a mineração, fez-se cada vez mais visível, principalmente na zona urbana”, pois foi desta classe que se apresentam jornalistas, letrados e políticos (ROMANELLI, 2014, p. 37).

Antenados à ascensão da burguesia europeia, aos poucos também a “classe intermediária” se juntava aos oligarcas, buscando a escolarização, pois o “[...] título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar [...]” (ROMANELLI, 2014, p. 37-38). Mas a maior parte da população continuaria excluída de escolaridade.

Parece que toda a história brasileira, após a chegada dos europeus, está voltada para a educação de poucos e de acordo com as necessidades e pressões sociais e da demanda econômica. Para dar mais ênfase e constatação a essa assertiva, reporta-se a um recorte histórico pós-crise do capitalismo mundial da década de 1920.

Parte da oligarquia agrária, descontente com os andamentos políticos excludentes (apenas desta elite), articula-se e, num golpe de Estado, substitui o governante, Getúlio Vargas, que só saiu do poder em 1945.

A crise de 1929 afetou também a economia brasileira. O governo já não conseguia mais assegurar poder econômico aos cafeicultores, apesar de todo empenho, comprando e queimando grande parte da sua produção, pois, com superprodução e com o mundo diminuindo seu consumo, os preços tenderam a despencar (mesmo diante dos conceitos capitalistas da lei da oferta e procura, as elites econômicas reclamavam por maior ajuda governamental) (JUNIOR; MATTOS, 2015).

Com a crise mundial e a dificuldade de financiamentos e de exportação de produtos, sobretudo o café, o Brasil se vê obrigado a investir no setor industrial, especialmente para suprir as necessidades próprias da sociedade, da economia e consumo brasileiro, o que exigiu do Estado novos atendimentos que não mais às oligarquias agrárias (JUNIOR; MATTOS, 2015).

As mudanças decorrentes a partir da crise mundial da década de 1920 contribuíram para a redefinição política que culmina com a Revolução de 1930 e, diante das pressões, Getúlio Vargas implanta o “Estado Novo” em 1937, golpe que define um governo centralizador:

[...] teve o apoio das forças armadas e deu a Getúlio Vargas amplos poderes para realizar o replanejamento da estrutura do Estado que a Revolução de 1930 vinha reivindicando. A política liberal do governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria (ROMANELLI, 2014, p. 53).

Então, a partir dessa nova conjuntura político-econômica, a oligarquia agrária dá espaço às novas necessidades brasileiras das elites, aqueles que acumularam capitais e, com financiamentos, investiram na produção industrial de produtos que deixavam de ser importados diante da crise (JUNIOR; MATTOS, 2015).

Será que a educação, que até então era para uma seleta parcela da sociedade brasileira, visto que a maioria quase absoluta vivia nas lavouras, não “carecendo” de estudos para saber lidar com as lavouras, vai ser universalizada diante do maior incentivo à industrialização?

Nesse momento, esta pesquisa não se aprofundará em saber se a educação é “emancipadora” ou “reprodutora” dos ideais de transformação ou de manutenção

do *status quo* social, até porque parte-se do entendimento de que ela deva auxiliar na formação que leve à “destruição” de um *status quo* excludente e que a educação não deve ser entendida como a “redentora”, compreendendo que “[...] Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁRIOS, 2008, p. 45).

Busca-se demonstrar se houve maior apoio à educação, com oferta abrangendo a totalidade da população brasileira neste período (porque a nova realidade econômica deveria ter pressionado para tanto), pois, como afirma Mézáros (2008, p. 53), “[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”.

Isso não significa negar “[...] o papel da educação [...] para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas [...] do Estado capitalista que defende seus interesses”, conforme afirma também Mézáros (2008, p. 61).

Analisa-se, aqui, se o Estado brasileiro, no período republicano, diante dos desafios da economia burguesa, teria investido mais, também, na educação, de maneira que pudesse proporcionar condições para todos estudarem, considerando que

A característica mais grave, e também a mais típica do capitalismo, eram as desigualdades econômicas e sociais. A burguesia, rural e urbana, enriquecia-se e se consolidava em oposição ao proletariado miserável formado pelos operários das fábricas, da construção civil e das empresas do setor de serviços, públicas e privadas. Essa contradição gerou sérios e violentos conflitos nas primeiras décadas do século, obrigando o Estado brasileiro, a partir do final dos anos 20, a mudar sua política em relação ao proletariado (ALENCAR; RAMALHO; RIBEIRO, 1985, p. 215).

Tomando como base o documento final da CONAE – Conferência Nacional de Educação – 2010, que aponta a situação da educação brasileira, percebe-se o quanto estamos longe de uma educação para todos e de maneira a propiciar condições dos sujeitos se autolibertarem de um sistema que mantém a maioria da população em condições submissas.

Uma das evidências do menosprezo à educação nacional pode ser encontrada na estrutura de financiamento que permeou toda a sua

história: o financiamento da educação nunca foi efetivamente concebido a partir das necessidades reais de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ao contrário, sempre foi estabelecido um *quantum* possível de recursos e, a partir dele, identificavam-se quais setores, níveis, modalidades e segmentos sociais seriam priorizados. Tal situação não favoreceu o sentido de Sistema Nacional (CONAE, 2010, p.19-20).

Não se trata nem da questão relevante a respeito da qualidade do ensino ofertado, pois, sobre isso, podem-se encontrar dados em relatório técnico do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (XAVIER; MARQUES, 1994), apontando que:

A Constituição brasileira considera a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família [...]. Estabelece, também, que a educação oferecida seja de qualidade. Entretanto, uma análise das condições do ensino fundamental brasileiro oferece evidências de que se está longe do cumprimento desses preceitos (IPEA, 2015, p. 6).

Apenas no aspecto da oferta em si, aparentemente apesar de mostrar-se que há grandes “esforços” governamentais e que, entretanto, até então, não supre as necessidades da oferta e de permanência nas escolas, é também no documento do IPEA, de junho de 1994, na sua introdução, que são visualizadas as causas dos problemas encontrados na educação de modo geral no Brasil, até aquele período, e que se “fazem igualmente presentes, em maior ou menor escala, nos estados brasileiros” (XAVIER; MARQUES, 1994, p. 6) afirmam que:

Isso pode ser comprovado, quando se observam: a) a incapacidade de se atender, de forma adequada, todas as crianças em idade escolar; b) a ineficiência expressa nas taxas de repetência e evasão; c) a desqualificação da escola pela ausência ou precariedade de instalações e equipamentos, insuficiência de material escolar e livros didáticos e escassez de professores qualificados; d) a iniquidade do sistema, que não garante a todos oportunidades iguais de permanência e acesso às escolas de mesma qualidade; e) a baixa capacidade gerencial do sistema agravada pela descontinuidade administrativa; f) a ausência de um projeto educacional nacional de longo prazo com prioridades claramente definidas; e g) o exacerbado clientelismo nas práticas de alocação de recursos (XAVIER; MARQUES, 1994, p. 6)

1.2 Aspectos sociais e educacionais e a Educação de Jovens e Adultos – EJA

A partir daqui, a EJA será abordada em nível de Brasil, Paraná e especificamente no CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, situado em Cascavel.

Neste item, serão analisadas as políticas educacionais voltadas ao atendimento daqueles que não puderam concluir seus estudos ou sequer conseguiram frequentar escolas na idade da escolarização obrigatória.

Antes de abordar exclusivamente as políticas da Educação de Jovens e Adultos no Paraná e do CEEBJA, busca-se situar as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEAS), que têm historicamente discutido a respeito desta modalidade de educação.

Gadotti (2012, p. 14) resume os entendimentos das CONFINTEAS, ao afirmar que, na “I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada [...] logo depois da II Guerra Mundial (1949), entendeu-se a Educação de Adultos como uma espécie de educação moral [...]”, com o objetivo de promover “uma educação continuada” e por “uma paz duradoura”.

Segundo o autor, na II CONFINTEA, realizada em Montreal (1960), a educação de adultos foi entendida como “[...] educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária” e que, na III Conferência Internacional, realizada em Tóquio (1972) ela foi entendida “[...] como ‘suplência’ da educação básica [...]”, que buscava “reintroduzir os jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação” (GADOTTI, 2012, p. 14).

Ainda, segundo Gadotti, a IV CONFINTEA, realizada em Paris, caracterizou-se

[...] pela pluralidade de conceitos [...] muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica... “implodiu” o conceito de Educação de Adultos (GADOTTI, 2012, p. 14).

Destaca-se que

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu a alfabetização [...] uma

primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das 'necessidades básicas de aprendizagem (GADOTTI, 2012, p. 14).

Segundo Gadotti (2012, p. 17), a V CONFINTEA destacou a necessidade de

a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

Com a falta de incentivos e investimentos do Estado e por se acreditar que a educação não era necessária para a sobrevivência, grande contingente populacional cresceu sem acesso à educação e, portanto, com pouco estudo. Esta cultura parece ser passada de geração em geração, pois parece se acreditar que se os pais não precisaram de estudos para viver, os filhos também não precisarão.

Ficava-se excluído da possibilidade de acesso a um universo de saberes dentro das diversas áreas do conhecimento, inclusive, por muito tempo. É angustiante saber que a displicência colocou e ainda coloca os sujeitos em situações de inferioridade, de incapacidade, de submissão.

Parece muito mais fácil que se consiga explorar quem desconhece direitos, quem se submete a qualquer imposição para sobreviver. Contraditoriamente, exige-se formação educacional escolar, entretanto, "permite-se" o não acesso ou se dificulta a participação à mesma, como aos descendentes dos africanos escravizados no Brasil. Historicamente, também não tinham direito de escolher seus representantes políticos, por exemplo, considerando que,

[...] o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo II, ao tratar da Educação Básica, define a Educação de Jovens e Adultos, na seção V, em dois artigos:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 17-18).

Fora a Constituição Brasileira de 1988, que estabeleceu em seu artigo 214 que deveria se constituir um Plano Nacional de Educação (PNE) plurianual e a LDB de 1996, confirmando, afirma que em um ano a União deveria encaminhar para aprovação no Congresso, contendo “diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (AGUIAR, 2010, p. 709). Porém, a EJA encontrou empecilhos, por exemplo, quando da aprovação da emenda 14 da Constituição Federal, que visava tratar do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)”, permitindo contar suas matrículas para distribuição dos recursos e que fora vetado pelo Executivo, desobrigando a “União de contribuir com o financiamento dessa modalidade” (MEC, 2010, p. 319-320).

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 previa erradicação do analfabetismo, garantindo que ao menos 50% da população com 15 ou mais anos pudessem frequentar o ensino fundamental, com 100% de oferta de EJA aos que, nesta faixa etária, não concluíram os estudos de 5ª a 8ª série e “quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos”. Entretanto, estas metas não foram cumpridas, seja por responsabilidade da União, seja pelas

responsabilidades dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (AGUIAR, 2010).

Todos os entes político-administrativos têm suas cotas na corresponsabilidade para, se não eliminar, ao menos diminuir os problemas educacionais que vivem os sujeitos excluídos socialmente. Não se pode esperar que, somente através da educação, resolvam-se estas disparidades (idade-série). É necessário equacionar os problemas sociais, de sustentabilidade da maioria da população, que é composta de trabalhadores assalariados e desempregados. E o Brasil está longe de consolidar isso, portanto, a EJA, como forma de superação do “tempo negado” quanto à escolarização, é uma modalidade que perdurará por muito tempo ainda.

[...] Daí a importância de se possibilitar ao educando construir uma visão crítica do mundo do trabalho e da sociedade onde está, muitas vezes, precariamente inserido, de forma a situar-se, na perspectiva de classe social [...], pois a formação que atende aos interesses dos trabalhadores é aquela que supera o atual modelo de ajuste técnico das forças produtivas às demandas do capital que ainda predomina nos processos formativos (MARON, 2016, p. 56).

O PNE – Plano Nacional de Educação – de 2014, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) define metas e estratégias para a oferta de EJA como, por exemplo, que ela seja proporcionada “[...] a todos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria”; que se realize “[...] 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”; e que se desenvolvam atendimentos aos estudantes da EJA, como “[...] programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde”.

Essas metas e estratégias, uma vez implantadas, visam proporcionar, àqueles que por motivos diversos não puderam estudar ou concluir a educação básica, melhores condições de acesso, permanência e conclusão do ensino básico. Porém, ressaltando-se possíveis exceções, no Paraná, ao menos, não aparece nenhuma ação nesse sentido. A questão de chamadas públicas, inclusive, já fora proposta e reivindicado diversas vezes pelos Fóruns de EJA, pois consta, inclusive, no Documento Base Nacional do MEC, em “Desafios da Educação de Jovens e

Adultos no Brasil”, que a “mobilização pode ser feita por meio de chamada pública para matrícula [...]” (BRASIL, 2008, p. 6-7).

Veem-se pouquíssimas ações nesse sentido à própria alfabetização, menos ainda para as séries finais do ensino fundamental e do médio. Percebe-se também que “conclama-se” a sociedade civil para colaborar, o que pode pressupor terceirizações, privatizações e, no mínimo, parcerias diversas, desobrigando de certa forma que a oferta de EJA seja feita de forma direta pelos entes públicos estatais.

Vale questionar se teria faltado maior atenção das organizações populares defensoras de ações com políticas públicas ou teria faltado força para estes organismos, considerando que o MEC sugeriu, já em 2008, que se mobilizasse a sociedade através

de lideranças sindicais, religiosas e associativas; do comprometimento das empresas com a escolarização de seus funcionários, entre outras medidas, o que não resolve isoladamente a questão de EJA, se o sistema não repensar também a educação básica que está oferecendo. Permanência tem a ver também com o que se encontra na escola; com a formação dos professores para lidar com o público jovem e adulto; com as condições materiais da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado aos estudantes que, na condição de “não-crianças”, já têm ou ainda não têm expectativas muito claras quando retornam aos bancos escolares (BRASIL, 2008, p. 6-7).

Ainda na meta 9, estratégia 9.9, propõe-se “[...] apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as)” (BRASIL, 2014, s/p.). Isso também possibilita que cursos privados ofereçam EJA à distância, por exemplo, sendo, assim, beneficiados com descontos de impostos a pagar e até com verbas diretamente às iniciativas privadas ao invés do Estado proporcionar maior oferta e melhor qualidade pelas escolas público-estatais.

Destaca-se, da meta 9, a seguinte proposta:

[...] estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2014, s/p.).

Talvez essa estratégia de incentivos, por parte de empresas, aos educandos da EJA esteja sendo posta em prática apenas na oferta de EJA dentro das próprias empresas e ofertadas por entidades conhecidas como “sistema S” (SESI, SESC, SENAC, SENAI, dentre outras) que não são públicas, mas recebem incentivos financeiros estatais, pois poucas empresas⁵ proporcionam horários para seus funcionários estudarem.

A ilustração na sequência contextualiza uma situação, muito presente na região, na qual se demonstra a necessidade das próprias empresas terem funcionários com melhor formação, mas também é uma demonstração de que muitos sujeitos estão sem escolaridade completa no município. Se numa só empresa existia esse número de trabalhadores sem conclusão de sua escolaridade básica, isso demonstra uma situação preocupante quanto ao total de munícipes que precisa de EJA.

⁵ É uma constatação, pois se houvessem muitas empresas proporcionando essas condições, haveria, por uma certa lógica, notícias propagandísticas a respeito.

Figura 01: Empresa incentiva estudo dos funcionários para melhor desempenho

Cascavel, 12 de setembro de 2001. HOJE - 18 LOCAL www.hoje.com.br

DEPOIS DO TRABALHO, ÔNIBUS FOI "ADOPTADO" COMO MASCOTE

Microônibus ajuda empresa a conscientizar funcionários

Um microônibus foi o trabalho de educação artística de um aluno da empresa, e adereço utilizado na Semana de Prevenção de Acidentes

Um microônibus construído pela Viação Capital do Oeste, em Cascavel, transformou-se atração para crianças e adultos. Depois de ter participado do desfile de 7 de Setembro, que reuniu cerca de 15 mil pessoas na Avenida Brasil. O 6001 (número do microônibus) acabou virando o "mascotinho" da empresa.

Tudo começou quando um grupo de funcionários precisava fazer uma encenação teatral sobre acidentes de trânsito na 5ª Sipa (Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho da Capital do Oeste), que aconteceu no mês passado. Para a encenação, era necessário simbolizar um ônibus que também seria a avaliação de Educação Artística do chapeador Paulo Roberto Diel, que estuda na Associação de Funcionários da própria empresa.

No início, a ideia era improvisar com um carrinho de papelão, mas o diretor-presidente da empresa, João Zem, 73 anos, resolveu dar um pouco de vida à encenação. "Ele (João), como apaixonado por ônibus, foi o idealizador, junto com o Paulo, que também é o principal executor do projeto. Todos os envolvidos foram dando opiniões e fazendo o projeto acontecer. Assim nasceu o nosso mascotinho", conta Cleide Zem Zancanaro, diretora administrativa da empresa.

O jardineiro Eupídio Custódio Jorge e o chapeador Sival Nunes Viana também ajudaram na criação do mascotinho. Com capacidade para sete passageiros, o 6001 tem motor estacionário de 5HP, mede 1,85m de altura, 3,20m de comprimento e 1,55m de largura. Foram aproximadamente 50 dias para concluir os trabalhos.

Apesar do esforço, os funcionários não escondem o orgulho da obra que fizeram. "Trabalhamos até de noite para montar o ônibus e conseguir deixá-lo pronto para o desfile, mas valeu a pena", diz Sival.

A situação é melhor ainda para Paulo, que tirou nota 10 na disciplina. "A professora me deu 10 e eu fiquei muito agradecido. Por ser o primeiro ônibus que fazemos ficou ótimo, mas vamos melhorar ainda mais", salienta.

Cerca de 170 pessoas foram alfabetizadas na empresa

Cerca de 170 funcionários da Viação Capital do Oeste concluíram o Ensino Fundamental dentro da própria empresa. As aulas são ministradas na Associação de Funcionários. A firma paga o professor e as provas são feitas-pelo EJA (Educação de Jovens e Adultos). Este ano vários funcionários estão fazendo o Ensino Fundamental.

"Antigamente, a maioria dos funcionários era semi-analfabeta. Hoje, não existe nenhum nesta condição. O plano para o próximo ano é a implantação do Ensino Médio", diz Cleide Zem Zancanaro, diretora administrativa.

Segundo ela, foi no desfile de 7 de Setembro que a comunidade em geral descobriu que, por trás dos ônibus do transporte coletivo, existe também o investimento no pessoal.

Unioeste sedia encontro de comunidades e vilas rurais

Cerca de 400 agricultores da região estarão participando, hoje, do 1º Encontro de Comunidades e Vilas Rurais. O evento é promovido pela Emater e tem como objetivo integrar os beneficiários do programa Paraná 12 Meses, que está sendo desenvolvido para crescer o espírito empreendedor nos participantes.

"O objetivo é resgatar a auto-estima desta população e motivá-la para novos empreendimentos", diz Paulo Renato Taschetto, da Emater.

A abertura do encontro acontece às 9h, no anfiteatro da unioeste e tem o encerramento marcado para às 16h. A primeira palestra, ministrada por Sandra Maria Coltre, irá discutir a importância da motivação entre os agricultores. Na sequência haverá uma outra palestra com o professor Wagner Adriani de Souza Pinto que explanará o tema "O que você pode esperar do futuro".

Além das palestras, faz parte da programação peças teatrais e visita ao Lago Municipal de Cascavel. Estarão participando moradores de vilas rurais, pequenos produtores e jovens rurais de 17 municípios da região.

LOTÉRICAS

Cassada liminar que impedia serviços

A Justiça cassou a liminar que impedia a realização de alguns serviços de pagamentos e recebimentos nas lojas de loteria. Desta forma, os serviços não sofreram interrupção nas lotéricas e os usuários não foram prejudicados. "A nossa área jurídica agiu rápido e pudemos evitar que a decisão liminar trouxesse desconforto para as pessoas que usam os serviços das lojas de loteria, em especial as famílias de menor renda", diz Marco Antônio Lopes, Superintendente Nacional de Loterias.

A cassação da liminar foi decidida pelo desembargador federal Valdemar Capelletti, da Quarta Turma do Tribunal Regional Federal da Quarta Região, com sede em Porto Alegre. Com o despacho, perdeu validade a decisão liminar anterior que suspendia os serviços de saques e depósitos em conta corrente e poupança, assim como os pagamentos dos benefícios do INSS, nas lojas de loteria. "A utilização da rede lotérica como correspondente bancário está amplamente amparada na legislação, em especial na Resolução 2.707, do Banco Central, que institui os correspondentes", diz o superintendente da Caixa.

As 8,5 mil lotéricas espalhadas pelo país transformaram-se, nos últimos anos, em centros de prestação de serviços para a população, especialmente a de menor renda, que não tem acesso aos bancos. A Caixa anunciou há três semanas investimentos de R\$ 81 milhões para aumentar a segurança das lojas de loteria.

CARTUCHO
Não diga que passou a página 11 sem ler o CARTUCHO! Daí tempo de voltar.

Fonte: Arquivo do CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – PR, 2016.

Será que haveria prejuízo para as empresas, ao criarem alguma forma de incentivo, seja, por exemplo, com dispensa de algumas horas diárias, especialmente nos dias em que o funcionário está matriculado na EJA, seja criando alguma tabela de progressão, ou até mesmo de não demissão durante período de estudos, para valorização pela formação educacional?

Sabe-se que, em regra, as empresas têm como objetivo maior a obtenção de mais lucros, mas atitudes que beneficiem os seus trabalhadores podem não diminuir seus ganhos, tendo em vista um aspecto mais amplo dos negócios. E o maior ganho seria o ganho social, pois o próprio

Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, que é uma organização não governamental, criada com a missão de mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, reconhece a Responsabilidade Social Empresarial como forma de conduzir os negócios que torna a

empresa parceira e co-responsável pelo desenvolvimento social. A empresa socialmente responsável é aquela que possui a capacidade de ouvir os interesses das diferentes partes (acionistas, funcionários, prestadores de serviço, fornecedores, consumidores, comunidade, governo e meio ambiente) e conseguir incorporá-los ao planejamento e estratégia de suas atividades, buscando atender as demandas de todos, não apenas dos acionistas ou proprietários (BERTONCELLO; CHANG JUNIOR, 2007, p. 4).

Importa questionar, embora a dedução seja lógica, excetuando talvez poucas iniciativas: os empresários estão preocupados com o ganho social ou apenas com seus próprios lucros a custas de condições preocupantes dos trabalhadores, como falta de possibilidades educativas, recreativas, por exemplo?

Chama atenção também o que propõe a meta 10 do PNE de 2014 (BRASIL, 2014), pois ela aborda que a EJA esteja, ao menos 25%, vinculada à educação profissional e, mais uma vez, pode-se criticar, pois parece que a formação do cidadão deve priorizar a preparação para que esteja apto ao trabalho. Não parece que a EJA possa ter incentivos para formação de cidadãos, sujeitos de sua história, mas para servir apenas à história de outros.

A possibilidade de crítica aqui não se refere à educação da EJA vinculada à formação profissional, ou vice-versa, mas às condições e limitações, tanto do ponto de vista dos profissionais que atuarão na área da educação, com formação profissional, quanto do ponto de vista dos estudantes trabalhadores, que terão uma forma de oferta dos estudos de maneira a não atender suas necessidades-disponibilidades de horários para frequentar esses cursos⁶.

Não se quer desprezar a formação profissional, necessária para o trabalho e produção humana, mas questionar a forma de oferta, se para muitos trabalhadores não representa tempo demais, além da organização com frequência diária, obrigatoriamente. Ou seja, para confirmar isso, faz-se necessário estudar trabalhos ou efetuar pesquisa de campo sobre o PROEJA, por exemplo, no Paraná e especialmente em Cascavel. Por que há poucas turmas e alunos nestes cursos?

Nesse sentido, a própria CONAE – Conferência Nacional de Educação – se caracteriza como sendo “[...] um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional”. Não se

⁶ Daí talvez uma das possibilidades esteja na responsabilidade dos empresários terem formação voltada mais para aspecto social do que econômico. A teoria da responsabilidade social das empresas, por si só, colocaria as empresas facilitando a formação educacional ampla de seus trabalhadores.

trata de criticar a formação dos sujeitos em determinadas áreas do mundo do trabalho, trata-se de uma preocupação quanto às formas pelas quais iniciativas como PROEJA, por exemplo, têm sido postas em prática.

Em sua proposição 1.9, do Eixo I, a CONAE estabelece que se ofereça pelo menos 50% das matrículas em EJA para formação profissional integrada (BRASIL, 2015).

A preocupação deve recair sobre as formas como os órgãos públicos podem implementar políticas para EJA. O Estado mais liberal pode estar incentivando iniciativas privadas, empresas, cursos e o sistema “S” a desenvolver educação para assim, por exemplo, eximir-se de proporcionar cursos de formação específica aos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, ou de não se preocupar com criação de escolas próprias para EJA e, sim, em nome da economia, inserir os alunos de EJA em salas de escolas⁷ de outros níveis e modalidades⁸.

A princípio, parece uma ideia interessante a de ter EJA em escolas que ofertam cursos profissionalizantes ou ensino regular, principalmente se, em tese, pensar-se na troca de experiências entre jovens, adultos, adolescentes e crianças num mesmo espaço. Porém, a tendência pode ser de um atendimento e uma orientação educacional similar ao que se desenvolve para crianças e adolescentes em idade própria para o ensino regular, descaracterizando a EJA, quanto à necessidade de estar adequada aos perfis, necessidades e disponibilidade de tempo, principalmente para o adulto, estudante e trabalhador, frequentar a escola.

A introdução do documento Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 afirma que,

Embora a educação de jovens e adultos (EJA) se integre à visão ampliada de educação ao longo da vida, no Brasil ela acabou priorizando as ações de escolarização formal para os adolescentes, jovens e adultos que não concluíram a educação básica ou sequer se alfabetizaram, dadas as dificuldades de acesso ou permanência na escola que, de alguma forma, os excluíram do ambiente escolar (BRASIL, 2009, p. 317).

Isso demonstra que o Brasil está distante de priorizar uma educação voltada para a formação continuada, pois ainda se detém a “suprir” resultados ruins para

⁷ Esta é uma preocupação a ser muito discutida, pois cada um tem suas especificidades, suas temporalidades e possibilidades de frequência, por exemplo.

⁸ Modalidades: EJA – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Profissional.

muitos sujeitos, e para o país, ou seja, está correndo atrás do “tempo perdido”, buscando, com dificuldade, ofertar uma modalidade que possibilite diminuir a disparidade idade/série, preocupando-se, talvez, mais com índices que apontam falta de investimentos sociais para que os filhos das pessoas economicamente excluídas pudessem frequentar a escolaridade na época/idade considerada correta.

E, aqui, a educação continuada é tomada no sentido assumido por Gadotti, que afirma:

Ao sustentar que o ser humano é inacabado, Paulo Freire conclui que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência. Aprendemos ao logo de toda a vida. Somos seres inacabados, incompletos, inconclusos. Por isso, precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. É assim que avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade. Assim passamos de uma consciência primeira, mágica, do mundo, para uma consciência refletida, científica, crítica, do mundo (GADOTTI, 2012, p. 2)

Não se trata de uma educação continuada no sentido de atender interesses para o capitalismo, no sentido de “acelerar o crescimento econômico e a competitividade”. Mas de uma educação com um “modelo humanitário”, defendendo, por exemplo, “a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã” (GADOTTI, 2016, p. 7).

A EJA, no Brasil, está ainda como uma educação básica para atender uma demanda que ficou às margens da educação na idade tida como apropriada para esse grau de estudos. Ou seja, estamos ainda procurando “suprir uma lacuna” promovida pelas políticas sociais do passado, e que se mostra no presente também. Enquanto que educação continuada ou,

A Educação ao Longo da Vida, entendida sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema da “vida” como pilar da educação. Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc, reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira (GADOTTI, 2012, p. 2)

Além disso, pode-se verificar que as normas para solução de problemas educacionais não são acompanhadas com os devidos investimentos, pois

[...] as políticas de focalização, desenvolvidas especialmente na década de 1990, ao priorizarem financiamento e ações para os estudantes de 7 a 14 anos, encaminharam adolescentes de 15 a 17 anos para a EJA, sem o adequado preparo das redes para recebê-los na referida modalidade (BRASIL, 2009, p. 319).

Ressalta-se que os centros que ofertam EJA pela rede estadual do Paraná possuem condições físicas também precárias, como o CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco de Cascavel era até recentemente. A estrutura física atualmente é melhor, e está afastada do centro da cidade, o que facilitava o acesso, sobretudo de quem sai do trabalho diretamente para a escola ou, até mesmo, para os que saem da escola e vão para suas atividades profissionais.

Parece que não há interesse em ofertar esta modalidade em condições mais dignas aos que já necessitam dela por viverem ou terem vivido às margens do desenvolvimento social. E é a história da educação que mostra isso.

Quanto ao financiamento EJA, verifica-se que ele foi historicamente problemático e os recursos, sempre irrisórios. No final da década de 1950 e início da década de 1960, houve mais investimento nessa modalidade de educação, mas ela acontecia fora do sistema oficial de ensino. Vale destacar que, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), na década de 1970, houve ampliação do investimento oficial, mas também como ação paralela aos sistemas de ensino (BRASIL, 2009, p. 319).

Também na história recente aparece certo descaso com essas pessoas e com uma educação e condições de qualidade, pois,

Em 1996, com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), havia sido consignada, para a modalidade educação de jovens e adultos, a contagem de matrículas para efeito do cálculo dos coeficientes de redistribuição dos recursos entre estados e municípios. Todavia, o chefe do Executivo vetou a inclusão da matrícula de EJA no Fundef. O veto teve como consequência sua exclusão no cômputo de matrículas, gerando, com isso, claro desestímulo à expansão da sua oferta – a cargo das redes estaduais e municipais. Também desobrigou a União de contribuir com o financiamento dessa modalidade (BRASIL, 2009, p. 319-320).

Pela reportagem a seguir, pode-se perceber o quanto o Estado deixa a desejar. Não havia vagas suficientes para atendimento adequado a todos que precisavam e queriam estudar. Somente em 2013 foi solucionado o problema do espaço físico do CEEBJA, com salas maiores, mais arejadas, com banheiros que não ficam mais no meio do prédio com janelas abertas para dentro de sala de aula. Enfim, tem-se agora um prédio melhor, embora retirado do centro da cidade, o que proporciona maior condição de acesso.

Pela reportagem apresentada na Figura 02, percebe-se também que a nomenclatura do CESVEL, no ano 1998/1999, passou a ser CEAD – Centro de Educação Aberta, Continuada à Distância. Esta nomenclatura durou aproximadamente um ano e então surgiu a nomenclatura CEEBJA.

Figura 02: A busca pela escolaridade e mudança da modalidade



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – PR, em 2016.

Ressalte-se que, quando consta “eliminar matérias” ou o “tempo que ficou fora da escola”, tem o significado de conclusão de disciplinas, pois tanto a inscrição

para exames de suplência quanto as matrículas para frequentar o curso no CEEBJA eram e são por disciplinas e não por séries⁹.

É possível, também, pelos números constantes na reportagem, perceber que a ideia de ser um “aligeiramento” não é uma verdade, pois, de aproximadamente dois mil e quinhentos inscritos para realizar as provas, cerca de um quinto conseguiu concluir o Ensino Fundamental ou Ensino Médio (509).

Houve uma melhora nos investimentos para EJA quando, em 2006, através de Emenda à Constituição, criou-se o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, incluindo-a para recebimento de recursos financeiros, conforme número de alunos. Porém, somente “a partir de 2009 incluiu-se 100% dos estudantes da EJA no cômputo geral dos recursos” (BRASIL, 2009, p. 220).

Mas os problemas da EJA não estão apenas na falta de recursos financeiros, materiais e de infraestrutura das escolas. Há também dificuldades como retorno e permanência na escola. A avaliação sobre o PNE 2001-2008 ressalta que a escola precisa ter condições, organização, enfim, uma educação de acordo com as “condições e necessidades dos estudantes”, tendo

1. estreita relação das políticas de EJA com as da educação básica regular e as do ensino profissional;
2. mudança do currículo para torná-lo mais interessante e adequado à forma como esses estudantes aprendem e constroem seu conhecimento, garantindo, [...] a necessidade premente de promover a aproximação dos currículos de EJA com o mundo do trabalho;
3. elaboração e sistematização de metodologias e materiais adequados ao trabalho com o público da EJA;
4. redefinição do calendário escolar de modo a fazer com que a duração do tempo da aula e sua organização no ano civil estejam de acordo com a especificidade desse público, que [...] ocupa alguma posição no mercado de trabalho;
5. reconhecimento das aprendizagens múltiplas que os alunos adquiriram ao longo da vida, consideradas no âmbito dos currículos e das propostas pedagógicas;
6. garantia de formação inicial e continuada dos professores [...] e de condições adequadas de trabalho, para favorecer a inclusão dos alunos no espaço escolar;
7. superação do preconceito e discriminação [...] em relação à aprendizagem de pessoas mais velhas e dos jovens ditos “defasados” em relação ao ensino regular;
8. expansão da cobertura do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para toda a educação básica, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos;
- 9.

⁹ Ao conseguir a média na prova do exame numa determinada disciplina, significa que, naquela matéria, não precisará mais fazer prova ou cursá-la, se ele optar por matricular-se a fim de concluir o grau de estudo frequentando as salas de aulas. Também, o estudante conquistou o direito de conclusão depois de tempos fora das escolas ou de tantas reprovações no ensino dito regular.

política de fomento à leitura que contribua para o desenvolvimento da capacidade crítica e para a consolidação da subjetividade, assim como para diminuir o descompasso existente entre escolaridade e acesso a bens culturais, bem como com vistas ao impacto sobre a continuidade da escolarização de jovens, adultos e idosos e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita ao longo do tempo e da garantia do processo de letramento (BRASIL, 2009, p. 220-221).

No Documento Final da CONAE (2010), procura-se estabelecer que uma forma de democratizar o acesso e permanência nas escolas, especificamente de EJA, com qualidade, seria

A consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive aqueles/as em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, [...] além de uma política de formação permanente específica para o/a professor/a que atue nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2010, p. 70).

No Paraná, isso não fora implementado até o presente momento, tanto que nos períodos de formação para os profissionais de educação, por exemplo, os materiais enviados pela SEED aos que atuam na EJA são os mesmos para quem atua no ensino regular. O documento final da CONAE (2010) também reforça a necessidade de uma formação dos profissionais que atuam em EJA, no sentido de proporcionar “[...] uma prática pedagógica pautada nas especificidades dos sujeitos da EJA e uma postura mediadora frente ao processo ensino-aprendizagem [...]” (BRASIL, 2010, p. 88).

A falta de atendimento ao que se discutiu e concluiu, no documento final da CONAE, não para por aí. Consta neste documento que

Além da alfabetização, é necessário garantir oferta e condições de continuidade de escolaridade no sistema público de ensino para jovens e adultos, e implementar políticas públicas que promovam a integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos (BRASIL, 2010, p. 70).

Esse item também não parece estar sendo cumprido, ressaltando-se algumas ações próprias do CEEBJA, como palestras, festa junina, formatura e alguns momentos culturais eventuais que poderiam ser consideradas dentro do aspecto cultural. Porém, há um distanciamento entre o “prenunciado” pela CONAE e as práticas com políticas públicas.

A valorização dos profissionais que atuam na educação é essencial para o bom desempenho e, especificamente, para atuar na EJA, o Documento final da CONAE 2010 sugere:

Criar condições de permanência de professores/as na modalidade EJA, assegurando condições dignas de trabalho, como valorização profissional; critérios de admissão por concurso público; plano de cargos, carreiras e remuneração, garantindo-se os mesmos direitos e condições de igualdade com os/as demais professores/as da educação básica; criar mecanismos que possibilitem ao/à docente ser lotado em uma só escola e na mesma modalidade, priorizando, no processo de lotação, professores/as com formação inicial e específica na modalidade EJA; garantir recursos adequados e suficientes, buscando, dessa forma superar a realidade de complementação de carga horária na EJA, a rotatividade de professores/as e o vínculo sem compromisso (BRASIL, 2010, p. 89).

No Paraná, especificamente, no CEEBJA, todos os anos se repete a mesma situação: a direção justifica, pede, quase implora para que professores que já atuaram no ano anterior possam atuar novamente na escola. Em alguns momentos da história do CEEBJA, teve-se algum êxito junto ao NRE – Núcleo Regional da Educação, e quando isto foi permitido pela SEED, devido à intervenção da chefia do NRE, os que não eram concursados tinham que esperar a distribuição de aulas¹⁰ pelo NRE de Cascavel - PR.

Houve momentos em que alguns profissionais que atuavam no CEEBJA e eram concursados puderam se fixar neste estabelecimento. Porém, em regra, há dificuldade de manter esses profissionais, que, muitas vezes, senão com formação específica, obtiveram, com algum tempo de prática, o conhecimento de atuação diferenciada com alunos da EJA, em relação às demais modalidades de ensino.

¹⁰ Uma espécie de “leilão” de aulas, em que as escolas encaminham o número de aulas de cada disciplina e turno, para que o NRE distribua aos profissionais de acordo com uma lista classificatória, geralmente pela titulação, conforme orientação constante no site da SEED – Secretaria de Estado da Educação - Estado do Paraná para distribuição de aulas, disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/799/orientacao_022016_distribuiçao_de_aulas_2016.pdf>.

A necessidade de pressões sociais para conseguir algum avanço na educação ou, ao menos, manter o que já se conquistou é parte de toda educação e, na EJA, modalidade que parece ser tratada conforme considerações demonstradas àqueles que dela precisam, ou seja, um sentido de exclusão, as políticas públicas parecem desnecessárias.

É assim, por exemplo, quando se procurava manter professores com conhecimento prático¹¹, por terem atuado na EJA, já que cursos e formação específica para esta modalidade não existiam, mas que, por falta de um Departamento de EJA atuante como antes de seu desmantelamento, esse objetivo fora sendo dificultado.

E, assim, corria-se o risco de alguns dos novos docentes, a cada ano, por desconhecimento sobre as especificidades da EJA, desenvolverem seus trabalhos da maneira como se atua nas escolas regulares de crianças e adolescentes, sem considerar essa possibilidade como regra, mas, conforme Maron (2016, p. 33), “[...] esses docentes raramente tem formação na modalidade de EJA [...]”, porque não há uma política pública coerente, na prática, com atendimento educacional que respeite totalmente os anseios, necessidades, características, condições, enfim, perfis destes trabalhadores e filhos de trabalhadores que querem e precisam estudar.

¹¹ Diz-se aqui de professores formados para atuarem nas disciplinas e que, geralmente, podem não ter tido conhecimento sobre a EJA na graduação ou outros cursos específicos, mas que de alguma forma tiveram oportunidade de trabalhar na referida modalidade, adquirindo assim algum conhecimento sobre a mesma, por uma experiência, que pudesse ser um critério de selecionar quem pode atuar quando necessária contratação de um profissional.

2 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EJA NO CEEBJA PROFESSORA JOAQUINA MATTOS BRANCO – CASCAVEL – PARANÁ

2.1 Aspectos sobre EJA no Paraná e o Diagnóstico sobre a sua Implementação no CESVEL/CEEBJA - Professora Joaquina Mattos Branco

Para compreender as diferenças de Educação para Jovens e Adultos no CEEBJA, é importante conhecer o histórico desta escola. E, assim, por exemplo, saber que o CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco é a mesma escola que se denominava CESVEL – Centro de Estudos Supletivos de Cascavel.

Não se pretende, evidentemente, esgotar análises. Busca-se compreender qual ou quais as formas de atendimento educacional devem ser ofertadas àqueles que, pelos motivos apontados anteriormente e por tantos outros, ficaram “esquecidos” pelas políticas públicas e, se as iniciativas adotadas a partir da LDB número 9.394 de 1996, ao se criar uma nova modalidade de educação básica, a EJA, atendem a estas demandas educacionais escolares e como e por que a EJA está sendo desenvolvida e, principalmente se atende interesses/necessidades dos sujeitos.

Compreender as situações histórico-sociais de diversas épocas do país pode tornar possível compreender por que e como a educação foi, ou não, incentivada e proposta pelo Estado brasileiro.

O CESVEL foi um centro com oferta do ensino supletivo, responsável, principalmente pelos exames supletivos, atendendo toda a região, especialmente municípios que pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel¹². Mas também produzia apostilas e provas para municípios de outros Núcleos.

Destaca-se que o CEEBJA ofertou curso de ensino fundamental e médio em empresas quando, por exemplo, uma cooperativa de um município vizinho a Cascavel - Paraná criou uma política de valorização a seus profissionais que estudassem. As aulas ocorriam em sala de aula preparada na própria empresa e com professores contratados pela SEED. Mas o Estado resolveu não permitir mais esta descentralização de EJA ofertada pelo CEEBJA.

¹² São 18 municípios que fazem parte deste Núcleo Regional de Educação, sendo eles: Anahí, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leonidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Lindoeste, Santa Lucia, Santa Tereza do Oeste, Três Barras do Paraná e Vera Cruz do Oeste.

Segundo relato de Martha Bernardes da Silva, secretária do CEEBJA atualmente, sobre a necessidade de criar esta escola CESVEL/CEEBJA, “na época em que ele estava sendo pensado”, ela estudava no Colégio Estadual Wilson Jofre quando “a diretora fundadora do CES passou lá, e acredito que ela passava em todas as escolas, divulgando esse projeto, que tentava buscar os alunos, os pais dos alunos que estudavam, que não tinham escolaridade ou que não tinham terminado”.

Ou seja, a criação deste Centro, com a oferta de um curso supletivo de forma diferenciada do que era prática nas demais escolas, ocorreu pelas necessidades de um curso voltado, por sua vez, às necessidades e condições dos estudantes. Sendo que, a princípio, conforme afirma Martha, estava mais voltado para atender “[...] uma necessidade do mercado, porque as pessoas não tinham escolarização e as empresas necessitavam de funcionários com maior escolaridade”.

É nesse sentido que corrobora a afirmação de Maron (2016):

[...] os sujeitos da EJA compõem um público bastante diverso e que trazem marcas bem distintas decorrentes do fato de não terem podido completar sua escolaridade básica. O que estes tem em comum é a permanente instabilidade decorrente de sua inserção precária no mundo do trabalho, que só os inclui na informalidade, ou ainda através da subcontratação, do subemprego, pelo trabalho parcelar, temporário, insalubre (MARON, 2016, p. 31).

Pela reportagem apresentada na figura 03, é possível perceber que a crise do país estimula a procura por conclusão de estudos, que a “maioria deixou de estudar para trabalhar ou para cuidar dos filhos” e outros por “falta de incentivo do governo”. Com isso, pode-se perguntar se apenas para alguns faltou incentivo do governo. Será que aqueles que deixaram de estudar para trabalhar tiveram alguma forma de incentivo do governo, das empresas? E quem teve que parar estudos para cuidar de filhos, quais foram os incentivos governamentais, quais foram as políticas públicas ou programas de governo que estiveram implementados para possibilitar que esses estudassem?

Figura 03: Aumento da demanda pela Educação de adultos



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – PR, em 2016.

Outro detalhe que chama atenção nesta reportagem é que a ideia de estudar para preparar-se para o mercado de trabalho está tão impregnada em nossa mente que a reportagem chama os estudantes e candidatos a exames de “clientela”.

O Manual de Orientações para Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio de 2012 propõe que a Educação para estes estudantes deve ser ofertada de forma Coletiva ou Individual¹³ (SEED, 2012, p. 3).

No mesmo Manual, afirma-se que

Na Organização Coletiva e Individual, o educando matriculado na disciplina e que não comparecer às aulas, por mais de 02 (dois) meses consecutivos, será considerado desistente e no seu retorno, a escola deverá REATIVAR sua matrícula, aproveitando a carga horária já frequentada e os registros de notas já obtidos [...]. O

¹³ Atendimento Coletivo é “preferencialmente” aos que podem frequentar as aulas sem prejuízo por excesso de faltas; Atendimento Individual é para quem não pode frequentar as aulas com regularidade.

educando desistente na disciplina terá o prazo de 02 (dois) anos para reativar sua matrícula, contados a partir da data de matrícula inicial na disciplina [...] (SEED, 2012, p.12).

As Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Paraná, na sua introdução, descreve que

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira nos últimos anos, as contribuições de pesquisadores em educação, o perfil dos educandos jovens, adultos e idosos, assim como os diagnósticos e as considerações das escolas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Paraná desencadearam reflexões por parte dos envolvidos com esta modalidade educacional. Em decorrência, observou-se a necessidade de rever as políticas educacionais da EJA do Estado e, mais especificamente, a organização curricular de suas escolas. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), organizou amplas discussões e estudos das proposições curriculares, além do histórico das políticas e diagnóstico da EJA, do perfil dos educandos atendidos e das razões sociopolíticas e educacionais de constituição dessa demanda (PARANÁ, 2006, p. 15).

Se for analisado, a partir de critérios que buscam atender às necessidades dos estudantes que precisam concluir seus estudos de acordo com a idade, as necessidades e as condições desses, conforme estabelecido em legislações, para implementação da EJA no Paraná, é preciso analisar com maior profundidade os motivos que causam uma contínua demanda para a EJA e, certamente, perpassa pela falta de maior investimento social e financeiro à educação em que os grupos sociais mais desfavorecidos são vitimados.

Quanto à idade mínima para matricular-se no CEEBJA, é estabelecido que seja de 15 e 18 anos¹⁴, respectivamente, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. E o motivo dessas idades mínimas, segundo Martha, pode ser porque “as escolas regulares não conseguem atender aquele público que está fora da faixa etária, por diversas razões; aquele aluno que reprova muito, que desiste, que é transferido de uma escola pra outra”, por exemplo, teria dificuldade de ficar nas salas de aula com alunos e alunas de menor idade e a escola “não tem onde colocar ele fora da idade correta”. A escola, às vezes sugere ao “pai a encaminhar ele para o CEEBJA”.

¹⁴ Essas idades estão normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CB nº 23/2008.

O CEEBJA, a escola-centro que oferta EJA, consegue receber ele, pois “o Conselho Estadual de Educação abriu essa possibilidade para esses alunos poderem vir pra frequentar a EJA”, conforme afirmou Martha.

O professor Ademir foi estudante do CESVEL/CEEBJA e conta que procurou o CESVEL para adiantar seus estudos, para “agilizar mais”, e que teria sido seu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos e que, como aluno, iniciou seus estudos “nessa instituição, que era na Rua Carlos de Carvalho e que, posteriormente, teria ido para a Avenida Brasil”, onde concluiu o Ensino Médio. Contou que “adquiria o material; comprava o material” e pensa que esta era uma das formas “do CESVEL estar se mantendo naquele período, eram recursos vindos da comercialização daquelas apostilas”. Ele reafirma que estudou no supletivo para agilizar esses estudos, “por estar numa idade já adiantada, dentro da questão da escolaridade”.

Quando se mudou para Cascavel, contou ainda Ademir, “tinha acabado o Ensino Fundamental” e veio “com dezessete anos”, para trabalhar. Não podendo “conciliar o estudo com o trabalho”, pois “cansava muito”, não continuou “estudando no regular; aí após dezenove pra vinte anos” procurou concluir o Ensino Médio no CESVEL/CEEBJA.

Hoje, como professor, Ademir relatou que no início os alunos lhe pediam como poderiam estar terminando mais rápido, a conclusão do estudo devido à “demanda da quantidade das cargas horárias que eram reduzidas, e após” a mudança para “EJA, então aumentou essa carga horária” e os alunos “procuravam, logo no início da implantação do CEEBJA, uma forma de terminar mais rápido; hoje já não se escuta mais isso”.

Também não se pode deixar de analisar as formas de implementação desta modalidade de educação no Paraná, se estão condizentes com o que ela propõe, pois falta uma política pública de fato para EJA no Paraná, considerando as diversas e constantes mudanças ocorridas na organização da modalidade com o argumento de melhor atender os estudantes.

E, aqui, é necessário pontuar duas situações que chamam a atenção. A primeira é que, em decorrência das mudanças econômicas, políticas, sociais, houve a necessidade de mudanças também na oferta da EJA, especificamente, na organização curricular; e a segunda é que havia, nessa época da reestruturação curricular, um Departamento da EJA na Secretaria de Estado da Educação do

Paraná e que, posteriormente, transformou-se apenas numa Coordenação. Por si só, essa mudança parece um “enfraquecimento” desta modalidade de ensino e pode ser um indício de que fora para atender os interesses de mercado, da economia neoliberal no eixo das políticas educacionais adotadas.

A reportagem apresentada na figura 04 é uma demonstração das dificuldades que a educação vivencia. Não haveria necessidade de ficar pedindo, quase implorando, tendo até que fazer paralizações para reivindicar direitos, melhorias nas escolas, com mais funcionários, por exemplo. Se isso acontece na educação em geral, é fácil pensarmos o quanto a EJA, que historicamente pareceu ser um penduricalho da educação, sofreu com, conseqüente, menores investimentos.

Figura 04: A educação parece não ser prioridade

LAGOSTAS diversificam propriedades
Página 13
QUINTA-FEIRA, 29 DE MAIO DE 2003

Cidades
Página 16
O PARANÁ ■ PÁGINA 9

REDE ESTADUAL

Escolas pedem contratação de funcionários

Pedido foi feito pelos diretores ao secretário de Educação Mauricio Requião

Cascavel – Falta de funcionários, verbas para a manutenção das escolas e atualização do acervo bibliográfico foram algumas das reivindicações apresentadas na manhã de ontem, em Cascavel, pelas escolas da rede estadual ao secretário de Educação do Paraná, Mauricio Requião, que participou de um encontro com os diretores das unidades vinculadas ao Núcleo Regional de Educação (NRE). Para os diretores, a situação do ensino público está insustentável.

O encontro aconteceu no auditório do Colégio Estadual Elodorio Ebano Pereira, onde compareceram a maioria dos 14 diretores da rede estadual. A visita do secretário ocorre em meio da insatisfação da categoria, que reivindica melhorias no sistema. A maior reivindicação do setor é a contratação de funcionários em diversas funções, como limpeza, técnicos de apoio, administrativos e professores. No Colégio Estadual Elodorio Ebano Pereira, por exemplo, o déficit é de 12 funcionários, segundo a diretora Mariene de Jesus Vilela Dias.

O secretário disse que o governo está empenhado em buscar as condições ideais para o funcionamento da rede estadual. Segundo ele, o déficit de professores será solucionado com a contratação de 16.297 professores aprovados no concurso público realizado recentemente. Segundo ele, os novos professores devem iniciar as atividades em agosto próximo. O secretário informou que outros dois concursos serão realizados para preencher o quadro da educação no Paraná.

No final do encontro, os diretores entregaram ao secretário uma pauta, contendo mais de vinte itens aprovada pelas 94 escolas do NRE. A tarde o secretário visitou os Colégios Santo Onofre, Castelo Branco e o Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP), antigo Politécnico.

CAMPANHA SALARIAL
Professores ameaçam parar em junho
Categoria quer reposição de 91%. Índice se refere às perdas acumuladas

Cascavel – O secretário de Educação do Paraná, Mauricio Requião, fez ontem uma visita a Cascavel em busca de apoio dos diretores das escolas estaduais a política educacional do governo. A visita ocorre em meio à mobilização dos professores que ameaçam deflagrar uma greve geral por melhorias salariais e implantação do Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS).

A categoria reivindica a reposição salarial de 91%, conforme índices do INPC-IDGE. A categoria já marcou um dia de paralisação estadual em 17 de junho próximo. Os professores já admitem uma greve geral, caso o governo não atenda as principais reivindicações já encaminhadas à Secretaria Estadual de Educação. Segundo a APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública – o governo não simulado com nenhuma proposta prática até agora. O secretário disse que o governo está comprometido com a reposição salarial da categoria. Segundo ele, a reposição ainda não tem um índice definido pelo governo. Mauricio considerou o anúncio da paralisação em junho uma precipitação por parte dos professores. Ele disse que o diálogo vai continuar com a APP visando fechar um acordo em relação à questão.

O baixo salário é apontado pelas escolas como o principal motivo da evasão dos profissionais no Paraná. O salário de um iniciante no magistério é de aproximadamente R\$ 380,00. O setor não esconde a insatisfação em relação ao futuro. O último reajuste ocorreu há oito anos. Segundo a APP a situação trouxe um empobrecimento a categoria. O poder aquisitivo dos professores em salários mínimos era de 2,20% em 1988 e passou a 1,05% em abril de 2003.

Reunião discute segurança no Santo Onofre
Cascavel – A Ucam (União Cascavelense das Associações de Moradores), em conjunto com o Conselho Comunitário de Segurança (Conse) e Polícia Militar, realiza reunião hoje, às 19h30, no salão comunitário do bairro Santo Onofre. Em pauta estará a questão da segurança no Santo Onofre e bairros vizinhos, como Santo Antonio, Santa Cruz e Esmeralda. A Ucam convida a comunidade dessas localidades para o encontro.

Palestra sobre planejamento urbano
Cascavel – A Secretaria de Planejamento de Cascavel realiza hoje palestra sobre “Planejamento Urbano Hoje – Métodos e Técnicas”. São 200 vagas a arquitetos, engenheiros, administradores, políticos, lideranças sociais, acadêmicos e ao público em geral. Palestra será proferida pelo arquiteto Ronaldo Kradt e terá lugar no auditório da prefeitura, às 20 horas. A inscrição custa R\$ 10 e pode ser feita pelo fone 321.2376.

Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – PR, em 2016.

Ainda que recentemente se tenha “recriado” o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, as formas como se estabeleceu a oferta de EJA no Paraná parece distante da realidade dos estudantes.

O Estado tem a obrigação de ofertar educação para todos, inclusive para os que dela estiveram excluídos, pois, segundo Gadotti (2012, p. 19), “a educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente no indivíduo”.

A Educação para Jovens e Adultos é uma modalidade de educação ofertada pelo Estado, o número de matrículas é crescente e contínuo, mas, estaria esta oferta de acordo com as necessidades dos que precisam dela?

Uma das formas de atendimento do CEEBJA, até início da década de 2000, fora o de atendimento semipresencial, isto é, o aluno frequentava uma carga horária presencialmente e complementava em casa com estudos, pesquisas, trabalhos e preparação para avaliações na escola. Esta ideia de matrícula por disciplina, em que o aluno frequentava a mesma duas vezes por semana e com carga horária “reduzida” para a presença escolar, levava em consideração os conhecimentos do cotidiano do e da estudante e que a educação deve ser “durante toda vida”, conforme a diretora afirma na reportagem da figura 05.

Figura 05: CEEBJA oferta ensino semipresencial



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – PR, em 2016.

Ao relatar sobre o que conhece do CESVEL/CEEBJA e o ensino deste Centro e, mais especificamente, sobre os recursos advindos do Estado, Martha diz que acompanhou somente a partir de 1999 e que “nessa época a gente já ouvia que a maior parte da renda era da vinda dos alunos, compra de apostilas, pagamento de matrícula e isso gerava bastante dinheiro pra escola; na época da fundação, talvez não”.

Martha continua discorrendo que, à época, “[...] as pessoas tinham preconceito de estudar no CEEBJA, no CES, então era pequeno o número de

alunos, era bem reduzido e demorava-se muito pra concluir o grau, a disciplina, aí era bem dificultoso [...]”, ou seja, era difícil convencer as pessoas de que era uma escola reconhecida que, embora no início se apresentasse como um projeto, ela era oficializada. Assim, também disse a professora coordenadora/diretora, Jeni.

Martha ainda afirmou que, pelo fato de as pessoas trabalharem, desde o início era difícil convencê-las sobre a validade daquele curso/exames e também que “[...] o Estado não mandava nada, porque era um projeto, não era reconhecido como escola, não vinham recursos, então a escola tinha que se manter” e que depois que ela entrou para trabalhar na instituição, o CES, o CEEBJA conseguiu comprar até um carro e isso era a única escola que tinha em Cascavel.

Não podemos considerar os alunos desistentes na EJA, pois sabemos que eles, assim que podem, retornam à escola, conforme será verificado nos livros de registro de matrículas desde a década de 1980.

No livro de registro do primeiro grau, em que constam matrículas entre os anos de 1984 e 1993, encontramos as primeiras matrículas em 22/11/1984, com registro de 8 alunos neste primeiro ano; na sequência, no ano de 1985, 121 alunos matriculados; em 1986, constam 139; em 1987, 264 alunos; em 1988, registraram-se 426 matriculados; em 1989, foram 463 matrículas; em 1990, foram 340 matrículas; no ano de 1991, constam 559 matriculados; no ano de 1992, 658 matrículas; no ano de 1993, constam 560 registros de matrículas; em 1994, constam 536 matriculados; em 1995, registraram-se 660 matrículas.

Quadro 02: Demonstrativo de matrículas do Ensino Fundamental entre 1984 e 1995, no CESVEL

Ano de matrícula	Número de matrículas
1984	8
1985	121
1986	139
1987	264
1988	426
1989	463
1990	340
1991	559
1992	658
1993	560
1994	536
1995	660

Fonte: CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – PR (Livros de Registros de Matrículas), 1984-1993.

Desde a fundação do CESVEL/CEEBJA, a tendência foi de procura cada vez maior por esta modalidade. À medida que as pessoas ficavam sabendo da escola, o número de procura foi cada vez mais crescente.

Também, evidenciamos que a partir de 1986 o CESVEL passou a matricular alunos do Segundo Grau. No livro de registro de matrículas do Segundo Grau, que vai do ano de 1986 até 1996, constam 81 matriculados no ano de 1986; 154 no ano de 1987; 277 em 1988; 304 matrículas em 1989; 178 matriculados em 1990; 372 no ano de 1991; 504 em 1992; 362 matrículas do ano de 1993; 337 matriculados do ano de 1994; 367 matriculados do ano de 1995 e; 809 matrículas em 1996.

Quadro 03: Demonstrativo de matrículas no Ensino Médio entre 1984 e 1995, no CESVEL

Ano de matrícula	Número de matrículas
1986	81
1987	154
1988	277
1989	304
1990	178
1991	372
1992	504
1993	362
1994	337
1995	367
1996	809 ¹⁵

Fonte: CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – PR, (Livros de Registros de Matrículas).

Demonstra-se, mais uma vez, que, conforme a sociedade vai tomando conhecimento sobre a possibilidade de retorno aos estudos no CESVEL/CEEBJA, o número de procura é crescente para efetivação de matrículas. Assim, é possível perceber que o número se mantém crescente/estável, oscilando, mas deixando evidente que a oferta da EJA é uma necessidade contínua, como garantia de direito de acesso e permanência àqueles que, por diversos motivos, não concluem seus estudos no ensino “regular”.

Verificando os dados extraídos do sistema no dia 20/07/2015, pode-se constatar que, na oferta de Ensino Fundamental e Médio do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, do ano 2000 até 2005, houve um total de 26.121 matriculados. Porém, no sistema não aparecem nem a quantidade de desistentes,

¹⁵ Destes, 260 são rematrículas, ou seja, alunos que se ausentaram por um tempo, por exemplo, e retornaram para continuar seus estudos.

nem de concluintes, pois o sistema era diferente. Entretanto, consegue-se observar um aumento progressivo de matriculados em cada ano, tendo uma pequena variação no ano de 2005.

Entre os anos de 2006 e 2014, o número de matrículas foi de 32.150, sendo que, deste total, 9.130 constam como desistentes e 4.029 como concluintes.

Quadro 04: Demonstrativo de matrículas, desistentes e concluintes no CEEBJA Professora Joaquina Matttos Branco, Cascavel – Pr, entre os anos de 2000 e 2014

Ano	Matriculados	Desistentes	Concluintes
2000	2.032	0	0
2001	2.778	0	0
2002	4.317	0	0
2003	5.119	0	0
2004	6.196	0	0
2005	5.679	0	0
2006	3007	178	450
2007	3212	142	350
2008	3475	347	665
2009	3321	759	430
2010	4737	2096	504
2011	3788	1306	377
2012	3820	1582	413
2013	3320	1314	438
2014	3470	1406	402
TOTAL	58271	9.130	4.029

Fonte: SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Curitiba, 2015.

Esses dados demonstram que, considerando o número de concluintes, é preciso questionar se a forma de oferta da EJA está proporcionando condições de que o acesso/permanência resulte, qualitativamente, naquilo que os estudantes querem, ou seja, a conclusão dos estudos.

Na sequência, apresenta-se uma demonstração do número de matriculados mensalmente nos anos de 2006 a 2014, o que exemplifica que há uma grande procura pela EJA durante o período de fevereiro até outubro e que, nos meses de novembro e dezembro, já apresentam uma queda. No mês de janeiro, o número de matriculados se apresenta bem abaixo em comparação ao mês de dezembro do ano anterior.

Quadro 05: Demonstrativo de matrículas, mês a mês, entre os anos 2006 e 2014

ANO	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
2006	754	1347	1786	1933	1886	1910	1750	1999	1822	1795	1921	1673
2007	785	1962	2127	2286	2238	2461	1984	2102	2029	1949	1891	1507
2008	1057	1952	2124	2219	2205	2197	1964	1832	2042	1751	1835	1530
2009	1221	1628	1944	1932	1881	1873	1731	1847	1741	1724	1619	1520
2010	1145	1619	1959	1982	3278	1916	1758	1724	1831	1817	1639	1405
2011	1093	1581	1782	1833	1966	1983	1697	1734	1893	1720	1687	1539
2012	1036	1519	1732	1683	1851	1646	1525	1785	1822	1496	1410	1421
2013	908	1374	1619	1719	1719	1646	1618	1564	1641	1454	1191	1143
2014	844	1391	1648	1629	1765	1568	1650	1902	1894	1793	1802	1723

Fonte: SEED – Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Curitiba, 2015¹⁶.

A baixa nos números durante o mês de janeiro ocorre, geralmente, conforme constatação no dia a dia na escola, devido à descontinuidade da oferta de uma alimentação do sistema durante esse mês (mês de férias), mas também, sobretudo, porque, durante os meses finais de cada ano, os educandos interrompem temporariamente seus estudos para se dedicar a demandas do trabalho, com horas extras e também para realizar atividades com contratações temporárias, devido às festividades do mês de dezembro¹⁷.

Alguns concluem disciplinas e não se matriculam em outra, devido, principalmente, a situações relacionadas ao trabalho. Há, inclusive, aqueles que, mesmo não tendo concluído a disciplina, “abandonam” a escola em função da sobrevivência.

Na pesquisa feita com base em 4 (quatro) livros de registros de matrículas dos alunos do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, apareceram também os registros de muitas profissões dos matriculados.

Nesses livros, portanto, onde se registravam as matrículas, constam também, cuidadosamente, a lápis, as profissões dos matriculados. Analisando-se estes dados, pode-se concluir que a quase totalidade dos educandos era composta de trabalhadores assalariados, dentre os quais podem-se citar algumas profissões que mais apareceram, como agricultoras/es, trabalhadores da área de enfermagem (auxiliares e atendentes), pedreiros e serventes, domésticas ou donas de casa,

¹⁶ Exibido no sistema da SEED, com acesso pela senha de funcionário da secretaria do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, em 2015.

¹⁷ Neste mês, além de, geralmente, ter menos dias de funcionamento da escola, também é o mês em que muitos estudantes, trabalhadoras e trabalhadores, precisam dedicar mais tempo no comércio, sobretudo em função das festividades natalinas.

funcionários públicos, autônomos, trabalhadores de serviços gerais, babá, balconista, atendentes de caixa, comerciários/as, mecânicos, militares, motoristas, office boy, professoras/es, vendedoras/es, zeladoras/es, agentes de saúde, auxiliar de escritório e secretários/as. Porém, de um grande número não consta a profissão, o que pode ser interpretado como, possivelmente, desempregados, pois consta como “não declarado”.

Observou-se também que havia, entre os matriculados, alguns que se declaravam comerciantes.

Isso mostra que a necessidade desta modalidade de ensino é atender aqueles que ficaram sem estudos ou que não concluíram sua escolaridade, em tempo/idade da obrigatoriedade da escolarização, porque a necessidade de sobrevivência era prioridade.

Conforme Relatórios Finais de Concluintes, que são expedidos ano a ano, e que estão encadernados e arquivados na secretaria do CEEBJA, os números de concluintes são expressivos para um estabelecimento de ensino.

Quadro 06: Demonstrativo de concluintes do Ensino Médio e Fundamental, entre os anos 1998 e 2010

ANO	CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO	CONCLUINTE DO ENSINO FUNDAMENTAL
1998	727	653
1999	290	276
2000	515	220
2001	504	575
2002	953*	769
2003	957	974
2004	753	891
2005	915	792
2006	379 **	246 ***
2007	138	134
2008	338	236
2009	214	139
2010	254	194

FONTE: Relatórios Finais CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr, arquivados na secretaria da escola.

NOTAS:

* Destes, 83 foram concluintes da forma de atendimento com frequência livre, que funcionou até abril de 2002 e 870 eram concluintes pelo semipresencial, que funcionou até abril de 2006;

** Destes, 187 pela forma semipresencial (360 horas presenciais e 840 o aluno fazia atividades e estudava extraclasse) e 192 concluíram pela forma presencial (1440 horas presenciais);

***Destes, 129 concluíram pelo semipresencial (360 horas presenciais e 840 o aluno fazia atividades e estudava extraclasse) e 117 pela forma presencial.

Encontram-se registrados nos livros de Matrícula/rematrícula, dos anos de 1996, 1997 e 1998, 1484 alunos que refizeram suas matrículas, isto é, retornaram aos estudos.

Quadro 07: Demonstrativo de alunos que retornam à escola, após interrupção dos estudos

ANO REMATRÍCULA	GRAU	QUANTIDADE
1996	PRIMEIRO GRAU (5ª A 8ª SÉRIES)	490
1996	SEGUNDO GRAU	260
1997	PRIMEIRO GRAU	734

Fonte: CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco (Livros de Registros de Matrículas)

Mais um dado que pode comprovar que os estudantes de EJA não podem ser considerados desistentes é o que está constando nos livros de Matrículas e Renovações de Matrículas de alunos do Primeiro Grau, com um total de 490 e de Segundo Grau, cujas Rematrículas totalizam a quantia de 260, ambos do ano de 1996.

Também para contribuir com a ideia de não desistente em EJA, encontramos em livro de registro de matrículas e rematrículas do Primeiro Grau do ano de 1997, um total de 734 que voltaram à escola, após algum tempo afastados da mesma.

Constata-se, por declaração da secretária do CEEBJA atualmente, Martha, que não se pode falar em “aligeiramento” de estudos, pois “a carga horária que nós temos hoje, tanto no regular quanto na EJA, é muito longa; o aluno passa muito tempo dentro da sala de aula [...]; ele sai de lá quase da mesma forma que entrou; ele não se apropria dos conteúdos; então não importa se a carga horária é de cem horas-aula, ou somente cinquenta”. E continua afirmando que o importante “é como esse aluno se apropria desses conteúdos”.

Martha afirma, ainda, que, quando entrou para trabalhar no CES, “[...] a carga horária era bem reduzida [...]” e que, devido a uma pressão social e crítica, pelo fato do aluno concluir “o Ensino Médio em três meses” e isso incomodava algumas pessoas, por exemplo, quando “em uma universidade privada, falava-se muito disso, que era um absurdo um aluno terminar o Ensino Médio em três meses, sendo que levaria no regular três anos; aí foi falado da qualidade que se formavam semianalfabetos e isso chegou até a Secretaria, que reformulou os conteúdos, as propostas [...]”.

Quanto à carga horária, segue dizendo que “[...] metade foi aumentado na carga horária, na primeira proposta, na segunda foi quase cem por cento, o que fez com que a gente perdesse muito aluno; o aluno adulto não consegue ficar muito tempo em sala de aula”.

2.2 Análise da EJA dos Anos 1990 a 2014 no CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco

Ao analisar o PPP – Projeto Político pedagógico – encontramos o histórico do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Paraná. “Em 1984, através da Resolução nº 7430/1984 e Deliberação nº 021/1984, o Plano de Implantação e a Autorização de Funcionamento, ficou autorizado a abertura do CESVEL – Centro de Estudos Supletivos de Cascavel”¹⁸ (PPP, CEEBJA, 2013, p. 07).

No início, o CESVEL funcionava com “[...] apenas quatro salas de aula e com atuação de quatro professores orientadores. [...] O ensino era exclusivamente personalizado, com atendimento individual. Possuía uma pequena biblioteca, sala de direção e secretaria, num mesmo espaço físico” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 07).

A partir de “[...] abril de 1987 foi autorizado o funcionamento do segundo grau [...]” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 07), seguindo a legislação vigente e, com aumento da procura pelos estudos, houve mudança do local de funcionamento do Centro¹⁹.

Já em 1992, autorizou-se a descentralização da oferta de 1ª a 4ª séries em convênio “[...] com prefeituras dos municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 07).

Em 1996, houve necessidade de nova mudança para um espaço²⁰ maior. Até esse ano, também, “[...] a única forma de atendimento era o individualizado” e, a partir de uma maior procura, foi experimentado a formação de turmas com atendimento coletivo, o que foi gradativamente sendo ampliado (PPP, CEEBJA, 2013, p. 07-08).

¹⁸ Corresponde ao local em que estava instalado o CESVEL, com início em outubro de 1984, situado à Rua Afonso Pena, número 716, Centro da cidade de Cascavel, no Paraná.

¹⁹ Em junho de 1990, houve mudança de endereço para a Rua Souza Naves, número 3465, fundos.

²⁰ Em 1996, havia necessidade de nova mudança para um espaço maior e, portanto, mudou-se para a Avenida Brasil, número 4541.

Figura 06: Primeira sede do CESVEL/CEEBJA



Fonte: Google Maps, 2016.

Na história do atual CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, até o presente momento, ele esteve situado em endereços diferentes e recebeu várias denominações, além de experimentar formas diferentes de atendimento (personalizado/individualizado, coletivo, exames supletivos, exames de equivalência), e denominações de acordo com suas finalidades e em atendimento às normas e legislação vigentes, sendo elas:

- a) Centro de Estudos Supletivos de Cascavel – CESVEL- 1984;
- b) Centro de Estudos Supletivos Prof^a Joaquina Mattos Branco – 1990 – Resolução CEE nº 3.079/90 DOE 06/11/1990;
- c) Centro de Educação Aberta, Continuada, à Distância Prof^a Joaquina Mattos Branco – 1998 – Resolução CEE nº 3.120/98;
- d) Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Prof^a Joaquina Mattos Branco – 2000 – Resolução CEE nº 4.561/99 DOE 22/12/99 (PPP, CEEBJA, 2013, p. 8).

A princípio, era efetuada a matrícula e o aluno frequentava o estabelecimento de ensino para tirar dúvidas com o professor, que ficava à sua disposição e para efetuar avaliação. De 2002 até 2006, ofertou-se o curso “[...] na forma semipresencial, sendo que o aluno frequentava 30% da carga horária total e os 70% restantes eram complementados por meio de trabalhos extra escolares” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 08).

A partir de 2006, ficou determinado o desenvolvimento do curso com frequência totalmente presencial, sendo obrigatória a frequência mínima de 75% em cada disciplina matriculada e, continuando-se com atendimento na forma individual pela qual se exige, até hoje, a frequência obrigatória de 100% da carga horária de cada disciplina, distinguindo-se apenas quanto ao tempo de conclusão. Enquanto na

forma coletiva existe a predeterminação do tempo, com data de início e de término da oferta de cada disciplina, na forma individual este tempo depende da disponibilidade do aluno em frequentar a escola (PPP, CEEBJA, 2013, p. 08).

De 1998 a 1999, a oferta da Fase I do Ensino Fundamental não ocorreu, sendo que de 2000 a 2005 houve novamente a oferta. Posteriormente, apenas educandos em privação de liberdade passaram a tê-la. Durante os anos de 1998 e 1999, “[...] o trabalho referente a esta fase foi desenvolvido em forma de Projeto, por blocos que tinham a duração de três meses, e a validação ocorria com a aplicação do Exame de Equivalência” (PPP, CEEBJA, 2003, p. 09).

Em 1986, foram implantados os NAES – Núcleos Avançados de Estudos Supletivos – em parceria com municípios da região (Capanema, Capitão Leônidas Marques, Céu Azul, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Guaíra, Guaraniaçu, Laranjeiras do Sul, Matelândia, Pato Branco, Quedas do Iguaçu) (PPP, CEEBJA, 2013, p. 09-10).

Em 1998, foram implantados os PACs – Postos Avançados do Centro de Estudos Supletivos – CES, que consistia basicamente em parcerias com as secretarias municipais que cediam espaços em suas escolas, para ofertar-se aulas de Ensino Supletivo com professores pertencentes ao quadro de trabalhadores do CESVEL (PPP, CEEBJA, 2013, p. 10).

Para melhor compreender sobre os PACs, tomou-se como parâmetro o ano de 2003. A Superintendência da Educação da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná emitia anualmente regulamentações sobre o funcionamento dos mesmos e, pela Instrução SUED nº 009/2003²¹, determina critérios para implantação de PACs – Postos Avançados dos CEEBJAs²², que em 2005, pela Instrução SUED numero 02/2005 denomina essas descentralizações de APED – Ação Pedagógica Descentralizada, podendo implantá-la onde não havia oferta de EJA especialmente à noite, em estabelecimento que fosse público e não houvesse oferta de Ensino Regular e que houvesse idade igual ou superior a 18 anos para Ensino Fundamental” e 21 para Ensino Médio (PARANÁ, 2005, p. 1).

²¹ Revogada pela Instrução SUED numero 02/2005 denominando essas descentralizações de APED - Ação Pedagógica Descentralizada – estabelecendo 18 anos para Ensino Fundamental e Médio.

²² Era uma forma de se ofertar EJA àqueles que teriam dificuldades de frequentar regularmente essa modalidade de ensino na sede do CEEBJA. Professores sob coordenação do CEEBJA atuavam nessas localidades.

Para a implantação desses PACs/APEDs, era preciso seguir várias etapas, até aprovação, passando pela constatação de necessidade e viabilidade da referida oferta, obedecendo-se um cronograma/calendário de início e término de cada turma. As demandas eram canceladas no final do ano, sendo reabertas no próximo “somente” nas que tivessem “os processos autorizados”, se houvesse disponibilidade “do espaço cedido para o seu funcionamento”, se houvesse número de alunos suficientes (PARANÁ, 2005, p. 2-3).

Em cada turma, poder-se-ia “ofertar uma ou duas disciplinas semanais simultâneas”, “em um sistema de rodízio”, com uma carga total de 16 horas semanais, preferencialmente no período noturno (PARANÁ, 2005, p.5).

Em 2005, foi alterada a nomenclatura, devido à “[...] aprovação da Proposta Pedagógica dos CEEBJAs pelo Conselho Estadual de Educação”. Em decorrência dessa alteração, em 2006, a nomenclatura para esta oferta descentralizada passou a ser APED – Ação Pedagógica Descentralizada, que continuava a ser atendido pelo CEEBJA em espaços fora da sua sede, visando dar atendimento mais próximo às residências dos educandos (PPP, CEEBJA, 2013, p. 10).

“Em 2002 foi implantado um Posto Avançado de CEEBJA²³ na Penitenciária Industrial de Cascavel, a PIC [...]” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 14), inicialmente com Fase I, séries iniciais e, em 2003 e 2005 passou-se a ofertar a Fase II e o Ensino Médio, respectivamente. E, no antigo SAS – Serviço de Atendimento Social, em 2004 e 2005, hoje denominado CENSE I – Centro de Socioeducação, também foi ofertada educação Fase I e II. Após 2007, houve a oferta de ensino também no CENSE II. Já em 2009, a PEC – Penitenciária Estadual de Cascavel, também teve oferta de educação desde as séries iniciais até o Ensino Médio e, em 2010, ofertou-se também na Penitenciária Federal de Catanduvas (PPP, CEEBJA, 2013, p. 14).

Todas essas ações eram desenvolvidas pelo CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, que atendeu também, com oferta da educação básica, turmas junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, desde 2004 (PPP, CEEBJA, 2013, p. 14-15).

Até o ano de 2013, o CEEBJA era responsável por todo processo que envolvia esta oferta, desde inscrição até a aplicação dos Exames de Suplência, sendo que a elaboração das provas e as correções eram efetuadas em Curitiba. Já

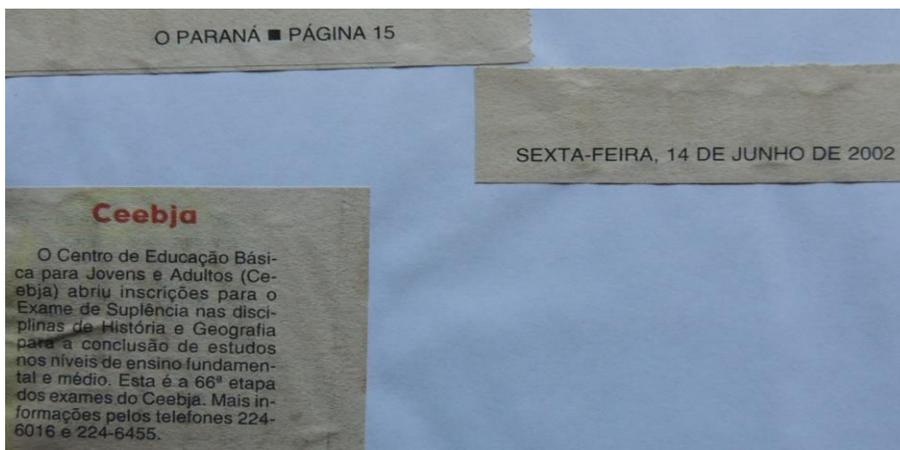
²³ Em 2005, também passou a chamar-se APED.

a partir de 2013/14, a SEED – Secretaria de Estado da Educação deixa de ofertar esses exames, aproveitando a oferta pelo Ministério da Educação – MEC - do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ainda que houvesse várias críticas, todos esses processos eram formas de propiciar aos que não tiveram acesso à escolarização, por diversos motivos, concluírem sua escolaridade básica. Os exames, por exemplo, o mais criticado, não é uma forma de “aligeiramento” na conclusão dos estudos (mesmo que pudesse ser essa a intenção política dos governantes, diante das necessidades estatísticas), pois, pela vivência junto a essa organização e pela aplicação dos exames, percebia-se pelos resultados finais que o aproveitamento, no sentido de conclusão das disciplinas ou até na conclusão das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, era muito pequeno, conforme exemplifica²⁴ Dolla (2009, p. 159).

O arquivo apresentado na figura 07 é uma divulgação de inscrições para exames de suplência²⁵, feitas no CEEBJA. Porém, as informações, divulgações sobre exames e, principalmente dos cursos no CEEBJA não eram sistematicamente feitos pelos órgãos governamentais, mas por iniciativas da própria escola.

Figura 07: Chamada para Exame de Suplência



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr, em 2016.

Muitos daqueles que não puderam frequentar as salas de aula, mas que tiveram alguma formação a partir dos conteúdos escolares, seja pela parcialidade no

²⁴ Na “disciplina de Física, que, dos 806 inscritos e 479 presentes, apenas 2 foram aprovados”.

²⁵ Exames de suplência eram provas aplicadas pelo CEEBJA. O candidato a exames fazia as inscrições neste estabelecimento, que se responsabilizava por todo o processo, das inscrições até a aplicação das provas, inclusive providenciando escolas para abrigar a aplicação.

estudo, seja pelo autodidatismo, conseguiram receber a certificação da “terminalidade”²⁶ de seus estudos por meio da oferta dos exames de suplência.

Porém, aquela forma de oferta dos exames dos anos de 1990/2000 podia até ser questionada, considerando que a aplicação dos mesmos era efetuada posteriormente à possibilidade de participação dos candidatos em aulas/revisão de conteúdos das disciplinas. E, mesmo assim, há de se convir que nem todos frequentavam essas aulas e, mesmo dos que frequentavam, pouquíssimos eram aqueles que conseguiam aprovação em todas as disciplinas.

No PPP do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, consta como finalidade e objetivos da EJA “[...] o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 22).

Cabe ressaltar que o PPP do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco fora, pela primeira vez, encaminhado para aprovação no ano de 2013. Anteriormente, sob a orientação do Departamento de EJA na SEED, o termo empregado era Proposta Pedagógica que, em relação ao atual PPP, praticamente em nada se diferenciava, no que se refere à listagem de conteúdos.

Quanto à estrutura da oferta da modalidade, prevê-se, no PPP

[...] uma estrutura flexível no que se refere aos cursos, contemplando a forma coletiva e individual e a matrícula por disciplinas, possibilitando a retomada ou sequência dos estudos a qualquer época do ano. Considerando a realidade do aluno jovem e adulto trabalhador, o horário de atendimento do estabelecimento, bem como o planejamento das atividades escolares precisam atender de forma coerente tal demanda, assegurando a qualidade do trabalho desenvolvido (PPP, CEEBJA, 2013, p. 22).

Percebe-se, também, que no próprio PPP consta que se devem considerar as condições do aluno, seu tempo de aprendizagem, que não é único para todos, respeitando-se os ritmos de cada um, “[...] bem como suas vivências, as quais serão relacionadas com os conteúdos escolares [...]” e isso também desafia os profissionais da educação do CEEBJA, juntamente com o esforço de garantir “permanência e o sucesso dos educandos nos estudos”. Desse modo, é necessário

²⁶ Termo utilizado pela professora Jeni ao explicar que não se trata de aligeirar estudos, mas de oportunidade de conclusão aos que já haviam cursado algumas séries.

que “[...] a prática educativa ultrapasse os limites tradicionais, articulando-se às inquietações e anseios do cotidiano [...]”, considerando também os motivos que os excluíram da possibilidade de conclusão dos estudos, além dos motivos que os levam “a retomada dos estudos” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 23).

O CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco oferece o Ensino Fundamental, anos finais, e o Ensino Médio, nos três períodos (manhã, tarde e noite), com duas formas de atendimento: individual e coletivo. O primeiro está voltado às necessidades daqueles que não têm disponibilidade de frequência diária, como o caso de viajantes e dos que têm escalas de trabalho descontínuas, o que dificulta a frequência regular. Essa forma de oferta contabiliza o total das horas-aula que conseguem estar nestas disciplinas. No segundo caso, a frequência de no mínimo 75% da carga horária é obrigatória (PPP, CEEBJA, 2013, p. 57).

A oferta dos estudos no CEEBJA é feita não por série, mas por disciplina e, quando o estudante conclui determinada disciplina com sucesso, significa que ele atingiu o que se esperava dele, em termos de aprendizagem naquela etapa do ensino. Até o ano de 2013, havia os Exames Supletivos, denominados convencionais²⁷, e também se ofertaram exames *online*, que propiciavam, aos que não podiam frequentar regularmente as salas de aula, condições de poderem concluir seus estudos, porém, nos últimos anos, a preparação/estudo para frequentar as provas ficava ao encargo do candidato aos Exames.

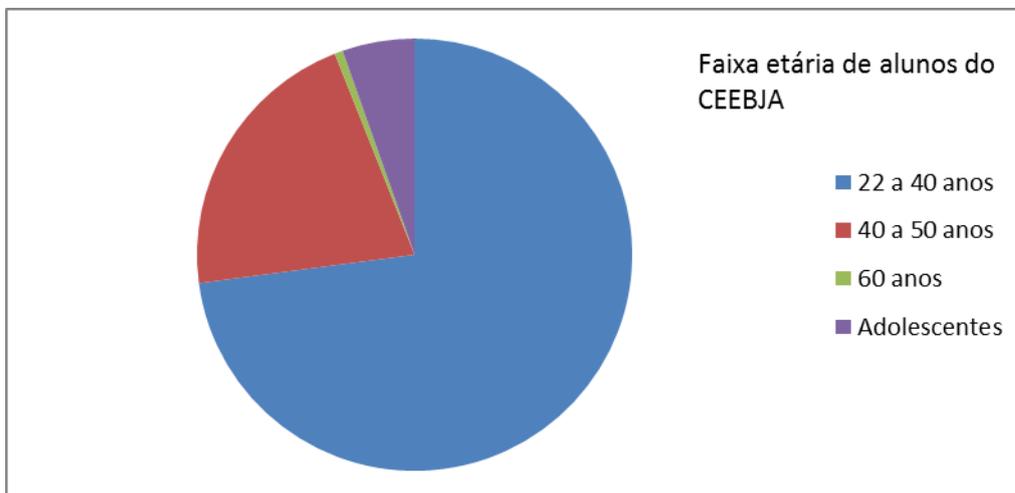
A partir de 2014, através de uma “parceria”, uma adesão do Estado do Paraná, validando e “incentivando” que os interessados participem dos Exames Nacionais (ENCCEJA e ENEM), permanecendo por conta da SEED apenas os Exames *online*, em que o candidato se inscreve para a realização das provas via internet, com vagas limitadas de acordo com o número de computadores que cada escola autorizada possui e exames supletivos convencionais apenas aos privados de liberdade²⁸.

²⁷ O edital N.º 119/2013 – GS/SEED (Secretaria de Estado da Educação) estabelece exames supletivos *online* e convencionais, isto é, no primeiro, o candidato se inscreve na escola conveniada para aplicação dos exames, via internet, com vagas muito limitadas e, no segundo, o candidato se inscreve para prova impressa. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1192013gsseed.pdf>>.

²⁸ Pelo Edital N.º 50/2014 - GS/SEED (Secretaria de Estado da Educação), passou a aplicar-se exames convencionais apenas aos detentos, aos privados de liberdade, além dos exames *online* aos demais, conforme vagas e critérios preestabelecidos neste edital. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1192013gsseed.pdf>>.

Para embasamento do PPP do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, a escola realizou um diagnóstico junto aos estudantes matriculados, aplicando um questionário para minimamente estabelecer os perfis dos educandos. Somando-se os três períodos, foram preenchidos, por amostragem, 653 questionários, sendo que, destes, 347 eram do sexo feminino e 306 do sexo masculino; 59,7% estavam entre os 22 e 40 anos de idade, 17,3% entre 40 e 50 anos e 0,5% acima de 60 anos. Os “adolescentes representam 4,4% da demanda atendida” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 23)²⁹.

Figura 08: Demonstrativo da faixa etária de alunos do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel - Pr



Fonte: PPP do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco – Cascavel – Paraná, 2013.

Percebe-se que a grande maioria dos estudantes da EJA, no CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, pertence a uma faixa etária nascida entre os anos 1963 e 1981, correspondendo a um período em que a grande maioria da população teve que deixar a zona rural devido à mecanização das lavouras com plantio de soja, principalmente para exportação. Também coincide com o período em que os militares estiveram frente ao governo do país.

Chamou a atenção, ainda, que a maioria se declarou de cor branca (61,7%) e que a porcentagem gênero masculino/feminino praticamente se equivale (306 masculinos e 347 femininos, isto é, 46,86% masculino e 53,14% feminino). Outro

²⁹ O levantamento destes dados ocorreu considerando os três períodos, sendo que no período da noite a maioria é de estudantes com faixa etária intermediária. Se considerasse período a período, poderíamos observar uma maior porcentagem (nos períodos matutino e vespertino) de adolescentes que visivelmente é crescente.

dado importante é que, para 78,6%, a grande formadora de opiniões, concorrendo com a escola.

No que diz respeito ao estado civil, a porcentagem de casados (41%) e solteiros (39,7%) praticamente se equivalem. No aspecto pertinente ao vínculo empregatício, a maior porcentagem revela trabalhar em empresas privadas (57,7%), prevalecendo as maiores porcentagens de renda até 2 salários mínimos (33%) e até 3 salários mínimos (32%), da qual dependem duas pessoas (30,3%); a dependência de uma pessoa representa 24,5%; para mais de cinco dependentes registrou-se apenas 1,8% dos casos. Em relação a moradia, 57,3% afirma possuir casa própria e 42,3% não possui casa própria (PPP, CEEBJA, 2013, p. 24-25).

Sobre o motivo que os levou à interrupção dos estudos “[...] 42% afirma ter sido pela necessidade de trabalhar, 26% assume que faltou interesse no período da adolescência e no caso das mulheres, prevaleceu a opção de priorizar o casamento e a maternidade 22%” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 27).

Para 50% dos que retornaram aos estudos, a motivação principal foi o desejo de cursar o ensino superior e, para 44%, a prioridade é a atualização de conhecimentos e conseqüente valorização profissional (PPP, CEEBJA, 2013, p. 28).

E, para 45%, “[...] a crença no ensino com qualidade, além das várias possibilidades de curso de disciplinas e períodos para estudar” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 28) foram decisivos para que procurassem o CEEBJA. Para 87%, os horários de atendimento da e na escola são adequados às suas necessidades (PPP, CEEBJA, 2013, p. 29).

Esses dados contribuíram para que o CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco justificasse suas “ações pedagógicas”, considerando:

- diversidade da situação social, econômica, política e cultural;
- alunos que apresentam um tempo próprio no processo de aprendizagem;
- diversidade de experiências no mercado de trabalho;
- expectativas quanto à retomada dos estudos;
- educandos com necessidades educacionais especiais;
- alunos da zona rural do município que buscam a escola sede e também as APEDs do MST;
- adolescentes com histórico de evasão escolar e, ou encaminhados por ordem judicial e que em alguns casos cumpriram medida socioeducativa (PPP, CEEBJA, 2013, p. 29-30).

O próprio PPP assegura, ainda, que “tais informações não tem caráter de mera constatação”, mas que são base para “uma reflexão e busca de melhor atendimento à demanda de EJA” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 30).

Pela minha experiência no trabalho com jovens e adultos, dialogando nos primeiros dias de aula, quanto às suas histórias, os mesmos comentam dos vários motivos, inclusive apontam a preguiça, o desconhecimento, a falta de apoio/cobrança dos pais, outros afirmam que desistiram, inclusive porque depois de certa idade, trabalhar e estudar, ficava muito “puxado”. Mas muitos se dizem arrependidos de terem parado os estudos (PPP, CEEBJA, 2013, p. 27).

De qualquer forma, pelos motivos mais variados possíveis, o fato é que essas pessoas precisam de educação e o Estado deve suprir esse direito, de acordo com as possibilidades/disponibilidades do estudante da EJA. Por isso, no Projeto Político Pedagógico do CEEBJA consta que

A oferta desta modalidade de ensino prevê uma estrutura flexível no que se refere aos cursos, contemplando a forma coletiva e individual e a matrícula por disciplinas, possibilitando a retomada ou sequência dos estudos a qualquer época do ano. Considerando a realidade do aluno jovem e adulto trabalhador, o horário de atendimento do estabelecimento de ensino, bem como o planejamento das atividades escolares precisam atender de forma coerente tal demanda, assegurando a qualidade do trabalho desenvolvido (PPP, CEEBJA. 2013, p. 22-23).

Nos últimos anos, conforme entrevista com Martha, pode-se perceber que há muitos matriculados encaminhados pela Justiça, provenientes dos CENSEs, e muitos encaminhados pelo INSS. Enfim, pode-se constatar que continua sendo, essa grande maioria dos estudantes, filhos de trabalhadores ou os próprios adultos excluídos/marginalizados socialmente.

Ao observar o site do IPARDES (2016, p. 16), conforme transcrito na tabela na sequência, o município de Cascavel teve um total de 3.216 alunos matriculados em EJA e PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 01: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) segundo a modalidade de ensino e a dependência administrativa - 2015

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Ensino fundamental	-	1.386	349	13	1.748
Ensino médio	-	1.391	-	65	1.456
Educação profissional Integrada (PROEJA)	-	12	-	-	12
TOTAL		2.789	349	78	3.216

FONTE: MEC/INEP

NOTA: Referem-se às matrículas em turmas destinadas as pessoas que não cursaram o ensino fundamental e/ou o ensino médio em idade própria

Observando-se a tabela a seguir, extraída do IPARDES (2016, p. 37), em 2010, no município de Cascavel, revela-se um índice de 4,46% de analfabetismo.

Tabela 02: Taxa de analfabetismo segundo faixa etária – 2010

FAIXA ETÁRIA (anos)	TAXA (%)
De 15 ou mais	4,46

FONTE: IBGE - Censo Demográfico

NOTA: Foi considerado como analfabetas as pessoas maiores de 15 anos que declararam não serem capazes de ler e escrever um bilhete simples ou que apenas assinam o próprio nome, incluindo as que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram.

Conforme dados extraídos do IPARDES (2016, p. 17), verifica-se a existência de poucas escolas ofertando EJA.

Tabela 03: Estabelecimentos de ensino nos ensinos regular, especial e EJA – 2015

MODALIDADE DE ENSINO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Educação de jovens e adultos (EJA)	-	6	1	1	8

FONTE: MEC/INEP

NOTA: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa e/ou modalidade.

Tomando como base as tabelas apresentadas anteriormente, com dados extraídos do IPARDES, e comparando com o número de habitantes em Cascavel, para o ano de 2016, estimado em 316.226 habitantes (também do IPARDES, 2016, p. 12), Cascavel teria aproximadamente 14 mil habitantes analfabetos, tendo apenas 3.216 alunos matriculados em EJA, atendidos por apenas 8 escolas EJA, sendo que,

da rede estadual, para Ensino Fundamental e Médio (cujo número de pessoas que não concluíram esses graus de ensino, pode-se prever, é muito superior ao de analfabetos), tem-se em Cascavel apenas uma escola especializada no atendimento de EJA – o CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco (excetuando-se um CEEBJA criado para atender especificamente adultos privados de liberdade).

Somando-se a isto, tem-se neste ano de 2015, também segundo o IPARDES, um aproveitamento escolar demonstrando uma taxa de reprovação de 2,3% nos anos iniciais e de 6,5% nos anos finais do Ensino Fundamental e 10,3% no Ensino Médio. E, apresenta-se um índice de abandono escolar para os anos finais do Ensino Fundamental de 0,3% e de 4,7% do Ensino Médio (IPARDES, 2015, p. 41).

Considerando esses dados e que, em 2010, a população estimada do município de Cascavel era de 286.205 habitantes, excetuando-se 65.047 menores de 15 anos, então havia aproximadamente 10.000 analfabetos com mais de 15 anos de idade. Em 2014, a rede municipal atendia 18.703 e a rede estadual atendia 15.073 matriculados no Ensino Fundamental³⁰. Se a reprovação era de 2,1% e 8,2%, respectivamente, então houve aproximadamente 392 reprovações na rede municipal e 1.235 na rede estadual. Já no Ensino Médio, com 12.519 matriculados, o que se constata uma reprovação de 1.414 estudantes (IPARDES, 2014, p. 14-19).

Olhar para o aluno da EJA é compreendê-lo como sujeito que traz consigo uma ampla bagagem cultural, inserido no mundo do trabalho, ou buscando este espaço. Nesse sentido é importante que a prática educativa ultrapasse os limites tradicionais, articulando-se às inquietações e anseios do cotidiano, não sendo possível ignorar as razões pelas quais o educando buscou a retomada dos estudos (PPP, CEEBJA, 2013, p. 23).

Considerando que as reprovações e abandono escolar contribuem para aumentar a defasagem escolar em relação à idade tida como adequada, a percentagem de sujeitos analfabetos com mais de 15 anos de idade e que o atendimento em EJA, tanto pela rede municipal quanto estadual, totalizou aproximadamente 3.978 matriculados em 2014, constata-se que existe uma defasagem entre a demanda potencial e a demanda manifesta³¹ que, por mais que

³⁰ A rede municipal de Cascavel é responsável pelas séries iniciais e a rede estadual pelas séries finais do Ensino Fundamental.

³¹ Conforme explicitou a professora Neura Maria Weber Maron durante a banca, demanda potencial, que “seriam todos aqueles que estão fora da escola e poderiam estar dentro” e demanda manifesta “são aqueles que querem e vão estudar”.

os entes públicos quisessem, não há como obrigar todos os adultos a frequentarem escolas sem o desejo de assim o fazer. Mas, se toda demanda potencial também fosse a manifesta, faltariam vagas.

Nem Estado, nem município estão ofertando educação para todos e, além da falta do querer, há o não incentivo. Para que o adulto estudaria? Quais as condições de muitos para frequentar a escola? Se não se constroem escolas públicas para ofertarem exclusivamente esta modalidade de ensino, por exemplo, que valor se está demonstrando ter em relação à EJA?

2.3 Algumas considerações preliminares sobre a EJA

Se a EJA deve considerar todos os variados perfis, condições, capacidades, tempo, experiências e conhecimentos de vida, não há porque se impor um número mínimo de alunos para se abrir uma turma³². Principalmente porque, na EJA, as disciplinas são divididas em porcentagens de 25%, o que permite, inclusive, que, devido ao aproveitamento de estudos³³, durante o curso de determinada disciplina, alunos possam ir se matriculando na turma. Ou seja, buscando o bom senso e a responsabilidade de estar administrando a “Res Publica”, não se pode impedir que, havendo demanda, ainda que ínfima em relação ao mínimo de alunos oficialmente estabelecido, possa se abrir turma para atender àqueles que necessitam concluir seus estudos.

Entretanto, ocorrendo necessidade de alguns estudantes só poderem estudar em determinado período e necessitando de poucas disciplinas, por que não propiciar abertura de turma, ainda que com poucos alunos³⁴? Afinal, o Estado, muitas vezes, “gasta” tanto em situações que não são prioridades sociais, e impõe regras dificultando alguns “gastos” com poucos alunos em sala, o que propicia, inclusive,

³² Ter no mínimo 20 alunos para se constituir abertura de turma, conforme Instrução 008/2013 e 002/2014 - SUED/SEED, tanto no atendimento coletivo quanto no individual (este atendimento tem como um critério a não possibilidade de frequência regular na forma coletiva, com dias determinados para frequência mínima de 75%).

³³ Exemplo: aluno teve conclusão de 7º ano (considerando curso do 6º ao 9º ano) no ensino regular e quer e pode frequentar a EJA, poderá matricular-se numa disciplina em que a turma já tenha concluído uma porcentagem de 50%.

³⁴ O artigo 208 da Constituição Federal, inciso I, assegura que é dever do Estado garantir educação inclusive aos que não tiveram acesso a ela “na idade própria”, complementando-se, em seu inciso VII, parágrafo 1º, que se trata de garantia de um “direito público subjetivo”, o Estado tem obrigação de ofertá-la. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/constituicaofederal1988.pdf>>.

condições dos professores atenderem a estes estudantes de forma mais condizente com seus perfis. Mas, para tanto, pensa-se que é preciso encarar isso como investimento.

E é nesse sentido que, no PPP do CEEBJA, aparecem dados característicos dos estudantes, levantamento dos perfis, para que “[...] possamos caracterizar a população atendida compreendendo suas especificidades e servindo como base para a elaboração de processos pedagógicos que melhor as contemplem [...]” (PPP, CEEBJA, 2013, p. 29).

O que o Estado, muitas vezes, entende como “gastos”, tendo uma turma, por exemplo, com poucos alunos, é na verdade um investimento diante das necessidades de sujeitos relegados “à sorte” pelo próprio Estado, que não priorizou o social e que ainda permanece excluindo estudantes que, em algum momento, poderão retornar à escola e, daí, a necessidade desta modalidade, EJA, sem importar-se tanto com o número mínimo numa sala de aula³⁵.

É preciso considerar melhor as especificidades dos estudantes de EJA. Discursa-se tanto em proposição de um currículo de acordo com os perfis dos que necessitam desta modalidade, entretanto, impõem-se dificuldades constantes, tornando inflexíveis as ações da escola, muitas vezes.

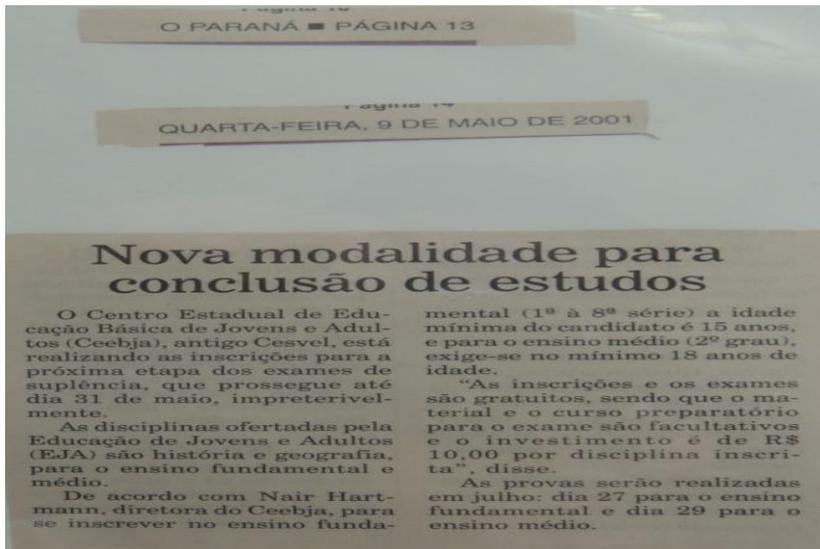
A seguir, novamente, apresentam-se contribuições da professora Jeni, que, antes mesmo de fundar o CESVEL, hoje CEEBJA, desde 1973 trabalhava com alunos excluídos das salas de aula, preocupada com a alta taxa de analfabetismo existente.

Ela também se preocupava quanto a pós-alfabetização desses estudantes, pois sem ter uma escola que atendesse seus perfis, não teriam continuidade em seus estudos e poderiam voltar a “esquecer da escolarização”.

Assim, trabalhou-se “muito também com a Pós Alfabetização, e a escolarização de 1^a a 4^a”, com esses alunos que, devido, sobretudo à suas idades, não conseguiam prosseguir estudos nas escolas regulares, também pelo cronograma/organização das aulas.

³⁵ Há um limite mínimo de alunos em EJA, também, para iniciar atividades, que é de 20 a 25 alunos, de acordo com a Resolução 4527/2011 – GS/SEED. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69392&indice=1&totalRegistros=1>>.

Figura 09: Chamada pública – divulgação pela própria escola



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr., em 2016.

A reportagem da figura 09 demonstra que o CEEBJA oferta exames de suplência, em que poderia ser ofertado um curso preparatório, mediante contribuição para o material e pagamento de professores que ministravam as aulas.

Era necessário, portanto, uma organização escolar que oportunizasse os mesmos a dar continuidade, “mas uma continuidade que fosse de acordo com o indivíduo trabalhador, e que precisava ter dias de aula e outros não”.

A seguir, a professora Jeni descreveu que:

As escolas de ensino supletivo existentes na época exigiam a presença diária dos estudantes e, com essa nova organização/escola, “não havia necessidade de ir todos os dias, o aluno podia fazer uma matéria só e levar mais tempo, podia fazer duas ou três e terminava mais cedo”, ou seja, o próprio aluno fazia sua carga horária, conforme suas necessidades e condições, frequentando uma ou mais disciplinas.

A professora relatou o quão difícil foi criar essa escola, CESVEL, pois, quando criada em 1984, não havia dinheiro público para mantê-la, pois era tudo novo, diferente das escolas existentes até então e “o Estado designou três pessoas para criar o projeto, arrumar um espaço físico pra que as aulas acontecessem”.

Essa organização que, segundo ela, durou em torno de “três ou quatro meses”, não teve nenhum recurso público, “para nenhum profissional, nem para nada”. Até para trazer alguns mobiliários de Curitiba, a prefeitura de Cascavel precisou disponibilizar pagamento para o transporte.

Percebeu-se o quanto foi difícil, quanta persistência de alguns profissionais “abnegados”, com responsabilidade social, para propor uma forma de atendimento aos que estavam em defasagem idade/série. E o poder público ausente permitiu que se desenvolvesse o projeto, mas com pouco apoio.

Assim, a escola, hoje CEEBJA, nasceu com o propósito de se diferenciar das formas de educação que eram oficialmente ofertadas, mas que não possibilitava a todos os adultos poderem estudar.

No início, até mesmo os alunos tinham dificuldade de acreditar numa escola que estaria oferecendo uma forma de concluir estudos de acordo com suas possibilidades. Houve divulgação nas escolas ditas regulares, para que os pais dos estudantes destas soubessem que eles também poderiam estudar e, mais uma vez, o trabalho de divulgação foi custeado pela Jeni, com apoio dos/as diretores/as das escolas regulares.

Na metade da década de 1990, houve a oferta dos exames de suplência em que aproximadamente quatro mil candidatos se inscreveram, sendo que mil e oitocentos foram certificados, já “os que não passavam em algumas disciplinas, iam para o CEEBJA completar a escolarização” segundo afirmações de Jeni. Nessa época, os candidatos pagavam por suas inscrições e com o que se arrecadava, pagava-se aproximadamente 110 professores e profissionais que ajudavam a dar um curso preparatório nos finais de semana para os que queriam participar.

Afirma, também, a professora Mercedes que:

Começou seus trabalhos como bibliotecária do CESVEL, posteriormente passou a atender os estudantes que precisavam fazer os exames de equivalência³⁶ e, a partir de 2004, como o Estado deixou de ofertar as séries iniciais do Ensino Fundamental (Fase I), precisou ser adaptada, assumindo sua função de pedagoga.

Essa professora também iniciou no mesmo ano que foram iniciados os trabalhos que resultaram na criação do CESVEL/CEEBJA, 1984, e afirma que fora feita uma pesquisa e trabalho pela Jeni, em que se confirmou a grande demanda existente de pessoas sem conclusão de 5ª a 8ª séries.

Mercedes também lembrou que os materiais de estudos eram apostilas que os alunos adquiriam mediante uma taxa ou adquiriam o material da Fundação

³⁶ Era utilizado para emitir certificado equivalente a 1ª e 4ª série. Posteriormente, a escola aplicava provas de equivalência, mas não mais certificava, embora os aprovados pudessem frequentar estudos das séries do Ensino Fundamental, Fase II; se fossem querer estudar em outras escolas, não valeria como conclusão das séries iniciais.

Roberto Marinho (Telecurso). Os alunos eram orientados pelos professores, estudavam em casa ou assistiam fitas no próprio CESVEL.

Também se gravavam outros materiais “[...] que tivessem sido manchete, que iam passar na televisão, alguma coisa; aí o rapaz que trabalhava no áudio visual, ele programava pra tal hora gravar e depois era um material complementar para o aluno [...]”.

Ainda, disse ela, que o ensino supletivo no CESVEL “tinha frequência livre”, isto é, se o aluno “quisesse fazer mais do que uma prova por dia, de módulos diferentes” ou mais do que um módulo, ele podia fazer, “porque dependia do aluno”, se “tivesse condições de estudar, por exemplo, estivesse desempregado”, poderia concluir mais rápido. Isso não significava “aligeiramento”, nem se facilitava, pois “a média era bem alta e o aluno tinha que saber [...], ele vinha tirar as dúvidas e as provas eram muito bem elaboradas e cobradas também”. A professora lembra que, no CESVEL, a idade mínima para ingresso era de 18 anos para Ensino Fundamental (Primeiro Grau) e 21 para o Ensino Médio (Segundo Grau) e que mais tarde passou a ser 18 para o Ensino Médio e 15 para o Ensino Fundamental.

Mercedes afirma que o perfil dos estudantes da EJA modificou bastante, ou seja, hoje não tem só trabalhadores que não puderam estudar em idade/séries adequadas, visto que há estudantes encaminhados pela Vara da Infância e Juventude, pelo Conselho Tutelar, pelo INSS e até mesmo por médicos que indicam a pacientes, dizendo: “vai estudar, que é bom pra sua cabeça e tal”.

A partir daqui, trabalha-se com as argumentações produzidas pelo professor e diretor Jacir. Segundo ele, a criação do CESVEL, hoje CEEBJA, foi devida ao “alto índice de jovens e adultos que não havia concluído o primeiro grau”, e que, “no início, havia só quinta a oitava séries e funcionava como experimento pedagógico”.

Quanto ao aligeiramento, que muitas vezes se ouvem críticas, disse que não acredita nessa hipótese, pois a EJA não significa “barateamento” do ensino. O fato, por exemplo, de um aluno ter mais condições de frequentar a escola, ter “mais conhecimento, ele próprio vai encontrar os caminhos que ele consiga terminar antes [...]”, inclusive, ele “pode usar o ENEM, pode usar o Exame Online e ele pode frequentar quatro disciplinas simultaneamente, se ele tem disponibilidade, manhã, tarde e noite, conseguindo fazer essas disciplinas, conseqüentemente ele vai terminar bem antes”, sem que, com isso, configure-se um “aligeiramento”, mas um respeito a seus perfis e condições.

Quanto à diminuição de idade, ele entende que “[...] a razão para ter diminuído a idade é questão de evasão escolar, pois não tem mais como um adolescente de quinze anos estar lá estudando na quinta série ou dezesseis, ou dezessete anos, estar ainda vinculado no Ensino Regular”. Considera-se uma desproporcionalidade “[...] em relação aos colegas [...]” (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 23/2008).

Com relação às vantagens de estudar na EJA, em relação ao supletivo, seja no semipresencial e, principalmente, no que não exigia presença obrigatória, pensa “[...] que houve uma evolução, porque um aluno estudar sozinho e só fazer uma prova, e não ter acompanhamento do professor, do pedagogo, de ter estrutura de laboratório [...]” se torna muito difícil para a maioria, pois a troca de experiências “compartilhando ideias também, com os colegas no dia a dia”, faz com que se aprenda “muito mais do que simplesmente pegar um livro e ficar lendo em casa”.

Em todas as formas de educação existem desafios e, na EJA, não é diferente. Nesse sentido, ele afirma: “Acho que o principal desafio é a questão do aluno conseguir conciliar trabalho e escola, chega uma hora que cansa. Chega uma hora em que ele tem que trocar horário de trabalho” e esse fato faz com que, no dia a dia, o estudante precise ter muita força de vontade, estímulo e oferta de uma educação com horários, conteúdos, tempo apropriado para cada situação. Acrescentou, ainda, que “[...] ele tem que dar um pouco de atenção em casa também; acho que esse cansaço faz com que ele tenha um desafio muito maior no dia a dia, pra vir pra escola, que qualquer outro desafio que ele tenha”.

Também, prossegue dizendo que se pode destacar que o que leva estudantes a procurarem a EJA, o CEEBJA, é a “[...] oportunidade, pois quem estuda hoje no CEEBJA são pessoas que vieram da agricultura, que não tiveram como dar continuidade nos seus estudos”. A maioria é composta de trabalhadores que “não tiveram tempo de estudar”. Muitos estudantes são, por exemplo, donas de casa que, por diversos motivos, seja porque “casaram, porque tiveram filhos, não tinham mais como estudar, e hoje com o avanço da sociedade, principalmente das mulheres que conseguem fazer as coisas sem depender muito do marido”, por exemplo. Muitos buscam a escola devido à “necessidade do mercado de trabalho, exigindo que as pessoas tenham no mínimo o Ensino Médio completo, isto está fazendo com que as pessoas procurem mais o CEEBJA”.

O professor Jacir pondera ainda que “há muitas vagas no CEEBJA, principalmente nos períodos da manhã e tarde”, mas que se poderiam ter mais alunos, acreditando que falta, talvez, outra “forma de incentivo, de repente das empresas, para aquele aluno que vai estudar, que diminua um pouco a carga de trabalho dele ou quem sabe, até, por exemplo, o pessoal que vem do INSS aqui, que vem e tem bancado as apostilas, o transporte”.

Sugere ainda que, se “[...] tem tanta bolsa aí, bolsa família, bolsa gás [...]”, e que, diante das dificuldades de muitas pessoas, até mesmo com falta de condições para transporte público, não estudam ou param de estudar e que, assim, se pudesse ter “[...] algum incentivo para aquele aluno que não tem Ensino Fundamental e Médio, estar podendo estudar sem sacrificar sua vida; [...] um pouquinho mais de incentivo da parte das empresas, descontar imposto pra aquela empresa que tenha todos os seus trabalhadores com o Ensino Médio”.

O MEC criou as Agendas Territoriais para Alfabetização e EJA. No Paraná também fora criada e receberam-se verbas para que essa “comissão” desenvolvesse seus trabalhos, com reuniões, debates, propondo ideias à SEED. E aí, podemos recordar que uma das proposições era a de que se fizessem divulgações na imprensa, com cartazes ou outras formas para que os paranaenses soubessem das possibilidades de frequentar a EJA (BRASIL, s/d).

Nesse sentido, uma das ideias do professor Jacir é que o Estado teria que estudar alguma forma que “[...] incentivasse um pouco mais as pessoas e não apenas o mercado de trabalho exigir que o cara tenha o Ensino Médio” no sentido de que se motive para que se volte à escola.

Porém, há de se perguntar sobre qual o interesse do Estado em incentivar que os sujeitos frequentem as salas de aula regularmente; estaria o Estado disposto a proporcionar educação de qualidade, dando continuidade aos estudos para todos aqueles que necessitam e que não concluíram a Educação Básica?

A partir das contribuições de Martha, a pergunta parece não ser difícil de responder, pois, historicamente, não houve políticas suficientes para que todos tivessem acesso e permanecessem nas salas de aula. Uma demonstração disso está no fato de ter sido criada uma Associação de Diretores da EJA para facilitar a

arrecadação e a administração de recursos financeiros e humanos³⁷ para que o ensino pudesse dar continuidade nestes Centros.

Ela disse, ainda, que “não posso te afirmar com certeza, mas, eu acredito que não vinha nada pro CES [...]”. Mas que, quando ela entrou para trabalhar no CESVEL/CEEBJA, “tinha a ADEJA³⁸, que era [...] uma associação de Diretores de CEEBJAS da região, que contratava funcionários para trabalhar nas escolas, e eles administravam o dinheiro arrecadado no CES na época”.

Martha diz que, àquela época, a professora Jeni era diretora do CESVEL e também da ADEJA. Inclusive era esta Associação que se responsabilizava “[...] por todas as contratações, demissões, administração do dinheiro, prestações de contas [...]”, tudo era de responsabilidade da associação. Ela acredita que, se viesse algo do Estado, era mínimo. Confirmou também que, quando iniciou no CESVEL, “a merenda vinha da prefeitura; um convênio com a prefeitura, a prefeitura remanejava merenda para a escola; depois a diretora mudou [...]; não vinha mais merenda da prefeitura”.

Na sequência, utiliza-se o que Marco afirma e que ajuda a confirmar por que muitos buscam o CESVEL/CEEBJA, lembrando que ele concluiu a 8ª série em “1987 (mil novecentos e oitenta e sete), no colégio Canadá” e que, ao iniciar suas atividades de trabalhador, “foi ficando cada vez mais difícil, conciliar o trabalho com o estudo”.

Ele teve que ir para o Exército e seu “[...] trabalho lá era muito estafante, desgastante [...]”. Ele procurou voltar aos estudos no “[...] Colégio Canadá uma época. Foram, mais ou menos seis meses, mas desistiu e somente retornou após 1996 (mil novecentos e noventa e seis) [...]” pela “[...] impossibilidade mesmo de conciliar” trabalho e estudos nas escolas regulares, e o CEEBJA se enquadrava dentro das suas necessidades, daquilo que ele precisava para concluir seus estudos.

Essa realidade de Marco foi a realidade de muitos trabalhadores e fez pessoas, com esforços individuais, “construírem” uma escola diferente, que atendesse, de forma diferenciada, aos que precisavam estudar, mas que o próprio

³⁷ A Associação foi criada a princípio, não para contratar trabalhadores para os CEEBJAS que dela faziam parte. Isto ocorreu mais tarde, como uma espécie de terceirização de serviços pelo governo.

³⁸ ADEJA – Associação de Diretores da EJA.

Estado não ofertava as condições educacionais e estruturais para o desenvolvimento do processo educativo efetivamente.

Mais recentemente, na história do Paraná, na rede estadual de ensino, tem-se um histórico na EJA, que demonstra que, de 2006 em diante, houve uma diminuição de matrículas, com um número menor ainda em 2015, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e, pode-se observar que decresceu o número de matrículas nos últimos anos.

Tabela 04: Educação de Jovens e Adultos: 2000 a 2015 - Paraná

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / PRESENCIAL - ENSINO FUNDAMENTAL																	
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008 ⁽¹⁾	2009 ⁽¹⁾	2010 ⁽¹⁾	2011 ⁽¹⁾	2012 ^(1,5)	2013	2014	2015 ⁽⁶⁾	% Variação 2014/2015
Estadual	149.546	130.308	71.171	73.882	39.358	36.263	64.780	76.887	71.052	61.396	65.913	59.400	66.283	60.733	60.029	54.607	-9,0%
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100,0%
Municipal	16.760	15.805	34.177	29.269	29.886	22.714	32.652	34.855	35.506	29.549	26.275	22.046	19.094	16.442	15.387	14.318	-6,9%
Privada	1.143	878	693	1.122	995	1.056	1.087	927	1.182	767	535	675	470	683	1.369	8.549	524,5%
Total	167.449	146.991	106.041	104.273	70.239	60.033	98.519	112.669	107.740	91.712	92.723	82.121	85.847	77.858	76.785	77.476	0,9%

Fonte: Seed/Sude/Diplan - Coordenação de Informações Educacionais

(1) Não foram consideradas Matrículas de Alfabetização, Suplência Profissionalizante e Curso de Aprendizagem

(2) Não foram consideradas Matrículas de Alfabetização e Preparatórios para Exames

(3) Não foram consideradas Matrículas de Alfabetização e Preparatórios para Exames

(4) Incluído FIC

(5) Incluído Projovem Urbano

(6) Inclui matrículas de Curso FIC Concomitante dos alunos que também possuem matrícula de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental da EJA ou no ensino médio (Regular ou EJA).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / PRESENCIAL - ENSINO MÉDIO																	
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008 ⁽¹⁾	2009 ⁽¹⁾	2010 ⁽¹⁾	2011 ⁽¹⁾	2012 ⁽¹⁾	2013 ⁽¹⁾	2014	2015	% Variação 2014/2015
Estadual	85.555	84.117	43.429	51.038	32.584	29.391	65.466	80.496	73.568	66.623	70.259	58.783	59.353	53.742	52.478	45.366	-13,6%
Federal	0	0	0	0	0	0	55	1	131	353	398	403	297	138	88	14	-84,1%
Municipal	0	0	0	0	55	0	57	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Privada	5.128	5.203	3.328	4.734	3.451	2.801	3.825	2.618	3.007	2.296	2.069	2.161	1.222	1.397	2.150	7.371	242,8%
Total	90.683	89.320	46.757	55.772	36.090	32.192	69.403	83.115	76.706	69.272	72.726	61.347	60.872	55.277	54.716	52.751	-3,6%

Fonte: Seed/Sude/Diplan - Coordenação de Informações Educacionais

(1) Não foram consideradas Matrículas de Alfabetização, Suplência Profissionalizante e Curso de Aprendizagem

(2) Não foram consideradas Matrículas de Alfabetização e Preparatórios para Exames

(3) Não foram consideradas Matrículas de Alfabetização e Preparatórios para Exames

(4) Incluído PROEJA

Fonte: Paraná, 2016.

2.3.1 Aspectos sobre os direitos à educação e demandas sociais e econômicas: a questão do analfabetismo e o acesso à EJA

Importante destacar que o analfabetismo de adultos é entendido como resultado de práticas sociais, nos aspectos político-econômicos, de um Estado que prioriza mais os interesses de crescimento econômico, sobretudo de uma pequena parcela da população, do que dos interesses/necessidades da maioria.

Sendo assim, para ilustrar, dentre outros, o motivo da necessidade de uma modalidade de ensino exclusiva aos que não tiveram acesso ou condições de continuidade dos estudos, utiliza-se outra parte da entrevista com a professora Jeni,

fundadora e primeira diretora do CESVEL, e hoje CEEBJA, com as motivações que a levaram a coordenar a criação desta escola.

Ela afirma que conhecia bem a situação de quem não podia dar continuidade nos estudos, pois ela havia “[...] trabalhado 8 (oito) anos, como supervisora do MOBREAL [...]” e conhecia bem a realidade de “[...] muitas pessoas que tinham passado pelo MOBREAL e pela Alfabetização [...]”. Havia um exame, “[...] chamado Exame de Equivalência [...]”, na escola para quem se inscrevesse após um “chamamento”. Os inscritos prestavam o exame de “1ª a 4ª, daí entravam pra 5ª a 8ª lá no CEEBJA mesmo”.

É certo que, para o sistema político-econômico de uma sociedade capitalista, educação não deve ser prioridade para todos, pois é o “processo econômico” que

Dita os fins gerais da educação, que determina se em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida) ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedades democráticas) (PINTO, 2007, p. 32).

Muitos alunos que conseguiam terminar “[...] a Alfabetização, se eles não tivessem continuidade, eles voltavam a esquecer a escolarização [...]” e, por isso, a professora disse que houve muitos trabalhos, a nível de municípios, com a “[...] Pós Alfabetização, e a escolarização de 1ª a 4ª, [...] o aluno que não conseguia se encaixar nas escolas regulares [...]” geralmente não dava continuidade nos estudos. Mas era um trabalho difícil, pois se precisava de uma forma de escolarização que atendesse os interesses/necessidades/condições próprias dos estudantes.

Jeni continuou dizendo que, “quando terminava a escolarização de 1ª a 4ª, então esse aluno que não conseguia se encaixar nas escolas regulares pra fazer a escolarização, então ele parava ali, estacionava” e que isso demonstrava a necessidade de uma escolarização diferenciada, “que fosse de acordo com o indivíduo trabalhador, e que precisava ter dias de aula e outros não”, pois, até então, no supletivo que existia, o aluno deveria ir todas as noites à escola.

Assim, prossegue Jeni, a modalidade de Supletivo do CESVEL, e posterior EJA, não exigia presença dos alunos trabalhadores em todos os dias. Eles podiam “[...] fazer uma matéria só e levar mais tempo, podia fazer duas ou três e terminava

mais cedo [...]” e quem organizava como estudar, fazer trabalhos e assistir aulas³⁹ era o “próprio aluno” e assim era necessária uma forma de estudos diferente para os trabalhadores “que não tinham condições de estar o tempo todo na sala de aula, de acordo com o calendário, que não convinha para eles”.

Conforme explicou Jacir, quem procurava estudar no CESVEL/CEEBJA eram “[...] geralmente empregadas domésticas, guardas noturnos, vigilantes, serviços gerais de escola [...]”, por exemplo, que necessitavam da certificação devido a seus trabalhos ou para buscar nova profissão.

Martha lembrou também que o CESVEL foi criado por “[...] necessidade do mercado, porque as pessoas não tinham escolarização e as empresas necessitavam que o funcionário fosse progredindo [...]”, além de que não havia nenhuma instituição com oferta deste tipo de educação para aquela faixa etária.

Então, conforme Maron (2015, p. 19),

O Estado patrocinou o consumo em massa de produtos padronizados através da redistribuição de renda, ao garantir parte da reprodução da força de trabalho com investimentos públicos em setores indispensáveis ao crescimento da produção e do consumo de massa, e complementando os ganhos salariais dos trabalhadores com a oferta de seguridade social, assistência médica, educação e habitação.

Talvez isso explique, inclusive, porque a EJA foi tratada de maneira diferenciada, sem isonomia no aporte financeiro às escolas, recebendo sempre menos do que escolas de outras modalidades. A educação aos jovens e adultos atende a uma demanda apenas ao necessário para o desenvolvimento dos setores produtivos e consumo dos seus produtos.

Importante, para ver a necessidade da EJA e dos Exames de Suplência, é que muitos tinham pouco tempo para estudar, mas que já haviam cursado parte de determinado grau, buscaram em exames, também, a possibilidade de conclusão, demonstrando, inclusive, a quantidade de sujeitos sem terem dado prosseguimento

³⁹ Devemos lembrar aqui que, no início, os alunos iam até o CESVEL, antes da exigência de presença (seja no semipresencial em que o aluno participava de uma porcentagem das aulas, complementando com estudos e trabalhos em casa ou no próprio presencial, em que se exige presença de no mínimo 75% da carga horária de cada disciplina) para que o professor orientasse o que ele deveria estudar. Ele estudava em casa, voltava para tirar dúvidas, fazer avaliação e prosseguia seus estudos desta forma.

nos estudos pelos mais variados motivos, principalmente devido às condições dos trabalhadores.

Este é um dos casos, em que uma catadora teve que priorizar o trabalho e o cuidado da família, mas que, devido à oferta de uma escolaridade que facilita sua frequência, retorna à escola.

Figura 10: Trabalhadores, a exemplo de uma catadora de lixo, voltam aos estudos



Fonte: Arquivo CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr, em 2016.

A professora Jeni disse que, nos anos 1996 e 1997, houve mais de 4.000 inscritos para Exames Supletivos de 5ª a 8ª séries e do 2º grau, havendo necessidade, inclusive, de alocar outras escolas estaduais para aplicar as provas, que eram pagas com dinheiro que “advinha” das inscrições feitas pelos candidatos. Com esse dinheiro, pagavam-se também professores para ajudar a “preparar os alunos pra fazer os exames; daqueles 4.000 (quatro mil) alunos, 1.800 (mil e oitocentos) foram certificados, então os que não passavam em algumas disciplinas, eles iam para o CEEBJA completar a escolarização”.

Para ajudar a compreender o perfil das pessoas que procuravam e procuram a EJA, a professora Jeni explicou que, em regra, quem procurava fazer os exames,

normalmente, eram profissionais liberais e de imprensa e de firmas, e que tinham feito escolarização ou que tinham parado porque o trabalho dificultava a continuidade dos estudos. Então, o supletivo, ou exames supletivos, “completava a escolarização deles” e isso justificava procurarem mais os exames e “quando não conseguiam fechar todas as disciplinas do Exame” e que caso não conseguissem passar em alguma matéria/disciplina, esses estudantes poderiam concluir seus estudos no CESVEL, posteriormente CEEBJA, sendo que, para fazer os exames, era necessário ter “mais de 20 (vinte) anos”.

Ainda sobre os perfis dos estudantes do CESVEL e agora CEEBJA, a professora Mercedes disse que “os educandos são muito diversificados”, pois era mais para trabalhadores adultos quando se criou e hoje “tem adolescentes, tem os encaminhados pelo juiz, outros por uma questão ou outra não se encaixam mais lá no regular” e tem também os encaminhados pelo INSS, que têm problemas de saúde, com maior idade e, inclusive, os “encaminhados pelos médicos, que indicam”, dizendo que é para ir estudar, pois “é bom para sua cabeça”.

Jacir, atualmente diretor do CEEBJA, descreve que a motivação de se criar o CESVEL se deveu “ao alto índice de jovens e adultos que não haviam concluído o primeiro grau” que iniciou, assim, como um “experimento pedagógico”. Segundo ele, no período do CESVEL, “as pessoas estudavam em casa e vinham só fazer as provas” e houve mudanças, como a necessidade do aluno ter que frequentar apenas uma quantidade da carga horária de cada disciplina, até se tornar “totalmente presencial”.

E, hoje, só não estuda quem não quer, afirma Jacir, pois há muita oferta de cursos profissionalizantes, universidades, “tem financiamentos, tem escolas públicas, tem Instituto Federal, tem o CEEBJA”. É só querer estudar.

Martha acredita que o que faz o aluno retornar para a escola (CEEBJA) é a necessidade, mas que o principal é o mercado de trabalho em que ele precisa de um documento, da escolarização. O surgimento de diversas faculdades particulares também estimula o retorno, pois aí eles veem alternativas, além da universidade pública, que é difícil de ingressar.

Marco⁴⁰ matriculou-se pela primeira vez no CESVEL em 1989 e teve que parar para servir o Exército em 1990. Depois que saiu do Exército, trabalhou numa

⁴⁰ Foi estudante do CESVEL/CEEBJA e hoje é funcionário, Agente Educacional II no próprio CEEBJA.

firma por 6 anos e, só então, em 1996, retornou para seus estudos. Ele concluiu a 8ª série em 1987 e então começou trabalhar, “[...] ficando cada vez mais difícil conciliar o trabalho com o estudo, foi muito difícil [...]”, e seu trabalho, após o Exército, “era muito estafante, desgastante”. Teve um reinício no Colégio, onde concluiu a 8ª série, mas teve que desistir. No entanto, “o CEEBJA se enquadrou” na sua necessidade.

E é por isso que Marco pensa que as condições socioeconômicas fazem o “indivíduo” decidir entre parar de estudar ou contribuir com o orçamento doméstico, bem como “acha” que a “[...] questão econômica determina, faz com que aluno tenha que retomar os estudos na EJA para conciliar trabalho com o estudo”. Acredita que “[...] existe uma pressão, também por parte da iniciativa privada, que acaba cobrando do funcionário, trabalhador, a exigência dele melhorar a qualificação [...]” e, então, “[...] como tem que sustentar a família, na grande maioria são pais de família [...]”, procuram o CEEBJA, pois possibilita conciliar “o mundo do trabalho”, as necessidades das suas famílias e a perspectiva de melhorar a condição de vida material.

Jacir pensa que a EJA atende os interesses e necessidades dos estudantes, considerando que “[...] quando o aluno procura hoje o CEEBJA, ele vem com outra mentalidade, a mentalidade de aprender” e, portanto, “o aproveitamento desse aluno é muito maior do que o aluno do regular, pois [...] o adulto está focado unicamente em aprender e estudar” e os adolescentes, muitas vezes, ficam brincando, sem se preocupar tanto com os estudos.

Muitos que estudam no CEEBJA são pessoas “que vieram da agricultura”, que tinham dificuldades para estudar. Muitas são donas de casa, casaram, tiveram filhos e também não puderam estudar antes. Porém, afirma Jacir, as mulheres estão mais independentes, o que possibilita ter “liberdade de procurar a escola e aprender”, afinal, o mercado de trabalho exige, hoje, no mínimo o ensino médio, como já o era desde a década de 1980/90, conforme se comprova pela reportagem apresentada na figura 11.

Figura 11: O mercado de trabalho impõe formação escolar

Gazeta do Povo - 20.^a página ESTADUAL Curitiba, domingo, 28 de fevereiro de 1999

Trabalhadores voltam aos bancos escolares

Desemprego faz crescer o número de pessoas que procuram alfabetização e cursos de aperfeiçoamento profissional no Paraná

Camila Gino

Curitiba - O alto índice de desemprego está colocando jovens e adultos novamente nos bancos escolares. Só Curitiba e região metropolitana registraram, no ano passado, 17% da população ativa sem trabalho, ou 180 mil pessoas. Estes são dados estimados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese), baseados nos números do ano anterior, de 141 mil cidadãos sem emprego, ou 13,4%. A dificuldade em exercer alguma profissão na capital, segundo Nelson Karan, técnico do Dieese, espelha a situação de todo o Paraná.

Um dos motivos da dificuldade em conseguir ou manter um emprego é a falta de preparo dos funcionários, o que faz com que muitas empresas busquem pessoas de fora do estado. Há muita gente disputando uma única vaga, que é concedida a quem estiver melhor preparado e atualizado com as novidades da função a que se dispõe exercer. Por conta disso, desempregados ou não, o número de trabalhadores que procuram cursos básicos de alfabetização e aperfeiçoamento profissional tem crescido a cada ano.

Treinamento

Alex Carrazini, secretário de Estado do Emprego e Relações do Trabalho, revela que os cursos de qualificação profissional são oferecidos de acordo com a solicitação e necessidade dos municípios. No ano passado, a secretaria destinou, através do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), R\$ 11 milhões a cursos de treinamento. Para este ano, a previsão é de R\$ 23 milhões, que dependem da liberação do governo.

"Pretendemos investir em qualidade dos cursos", comenta ele. Seguindo o secretário, a cada ano aumentam os recursos e o número de pessoas interessadas em qualificação. Em 1995, foram 18.344 pessoas em treinamentos, com investimento de 1,43 mi. Já no ano passado, foram 170.940 pessoas e R\$ 11,2 mi. "Para 1999 pretendemos superar estas marcas", adianta ele, "mas para conseguir ou manter um emprego, é importante que os candidatos estejam também alfabetizados", destaca Carrazini.

Alfabetização

Uma das alternativas são os Postos Avançados do Centro de Ensino Supletivo (PA-C), paranaense municipal e estadual, implantada no ano passado. Paulo Afonso Schmidt, secretário da Educação de Curitiba, explica que através deste programa é possível concluir, em menos tempo que o convencional, 1.^o e 2.^o graus. O PA-Cs fechou o ano passado com cerca de 5 mil alunos. "É um número animador, considerando-se que 4,5% da população paranaense é analfabeta e boa parte deste índice é formada por adultos", avalia Schmidt.

A Secretaria Municipal de Educação estima ainda um aumento de 20% para este ano no número de alunos no programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que oferece a formação em 1.^o grau a quem tem mais de 14 anos, atingindo 9 mil alunos. O número de estudantes deste programa, fins de mês, tem crescido a cada ano. Em 1996, havia 5.300 alunos. Em 1997, 6.800 e, no ano passado, 7.600.

Os números da qualificação:

Paraná

Em quatro anos, o número de pessoas que procuraram os cursos de aperfeiçoamento e qualificação profissional promovidos pela Secretaria do Estado do Emprego e Relações do Trabalho aumentou em mais de 10 vezes no Paraná.

1995	- 18.344 trabalhadores	Investimento de R\$ 1,4 milhão
1996	- 95.888 trabalhadores	Investimento de R\$ 7,8 milhões
1997	- 124.709 trabalhadores	Investimento de R\$ 9,2 milhões
1998	- 170.940 trabalhadores	Investimento de R\$ 11,5 milhões

Previsão para 1999:
Mais de 170 mil trabalhadores
Investimento de R\$ 23 mi

Grande Curitiba

Desemprego:
*1998 - 17% da população ativa
180 mil pessoas
1997 - 13,4% da população ativa
141 mil pessoas

Taxa de crescimento anual: 9,4% ou 92 mil novos desempregados a cada ano

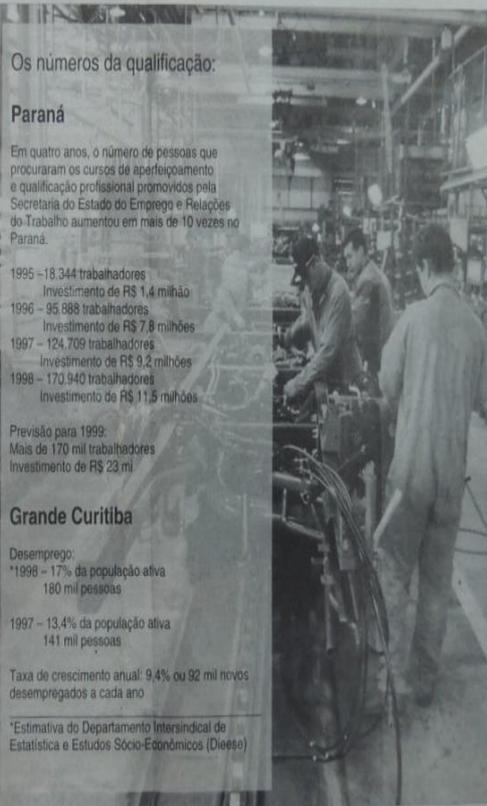
*Estimativa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese)

Falta parceria

Os sindicatos dos trabalhadores do Paraná reclamam da falta de parcerias tanto com os sindicatos patronais quanto com instituições públicas para a formação profissional. O Sindicato dos Trabalhadores Domésticos do Paraná propôs uma ação conjunta de treinamento à prefeitura de Aracatiá e aguarda resposta. Por enquanto, conta a assessora Marli Mitsu Nunes, a entidade não oferece nenhuma alternativa aos trabalhadores da categoria. Mesmo assim a procura por aperfeiçoamento é grande. "Há casos de empregados domésticas que, com recursos próprios, se qualificaram, tornaram-se costureiras ou bobás", ilustra Marli.

Já o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria da Construção Civil de Curitiba e Região Metropolitana enfrenta sérios problemas com a falta de qualificação. "Há anos tentamos obter recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para treinamento", revela o secretário de imprensa, Domingos Oliveira David. Segundo ele, só em janeiro foram 383 rescisões contratuais, uma média de 18 trabalhadores demitidos ao dia.

A melhor solução, acredita Cristovam Limeri, coordenador da seccional metropolitana do Sindicato das Indústrias Gráficas do Paraná, é a união das entidades patronais e dos trabalhadores. Através de um convênio com o Senai, patrões e funcionários da indústria gráfica fazem cursos de adaptação ao mercado, que se modificou muito principalmente nos últimos 5 anos. (CG)



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr, em 2016.

A procura pelo CESVEL/CEEBJA é por necessidade de conclusão, principalmente devido às necessidades que o mercado de trabalho impõe. Contraditoriamente, o trabalho contribui, muitas vezes, para a exclusão da escola e, por outro lado, exige escolarização. Daí a importância de uma escola que ofereça educação de acordo com as possibilidades dos trabalhadores a frequentar.

Ademir tinha dezesseis anos quando se mudou para Cascavel e “[...] tinha acabado o ensino fundamental, [...] com 17 (dezessete) anos [...]”; teve que trabalhar, não conseguindo “conciliar o estudo com o trabalho [...] cansava muito [...]”, tendo que parar de frequentar o ensino regular. Somente após seus dezenove anos começou a fazer o Ensino Médio.

Essa é uma demonstração das dificuldades que o trabalhador e seus filhos enfrentam para conseguir estudar, e que isso caracteriza a necessidade de defender que haja uma modalidade de ensino sem burocracias, tempos, formas de oferta e

condições em geral, pois, muitas vezes em nome da qualidade do ensino, acaba “engessando”, de forma a dificultar o acesso e permanência do aluno jovem e adulto na escola. Ele já saíra de uma forma de oferta educacional que não correspondia a seus anseios e possibilidades ou que o forçava a abandonar os estudos, seja pelas constantes reprovações ou por não poder trabalhar e estudar concomitantemente.

2.3.2 Aspectos pedagógicos, curriculares e de aprendizagem nos processos escolares da EJA

Jeni descreve que, no início do CESVEL, “[...] o ensino era todo ele personalizado e individual, não existia o grupo, o coletivo [...]”, ressaltando que prefere fazer uma diferenciação entre apenas individual do individual e personalizado, alegando que “individual é quando você avalia o aluno pelo trabalho, pelo desempenho que ele teve na escolarização, ela tem que ser individual [...], de acordo com desempenho que aquele aluno teve”. O atendimento tem que ser de acordo com as capacidades, necessidades e possibilidades “[...] quer dizer, você não pode dar tempo exato pra que ele termine [...]”.

Pode-se acrescentar, ainda, que a “Educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência”, tendo cada um seu momento de vida. Mas, também, porque cada um tem sua “própria história pessoal” (PINTO, 2007, p. 35).

A professora Jeni chamou a atenção sobre a ideia de que a EJA possa ser uma forma aligeirada para a conclusão do ensino. Ela esclarece que, para os que fizeram a alfabetização, o processo “sempre foi mais demorado”, mas para os “que abandonavam a escola na 7ª série, no Ensino Médio, no segundo ano [...]”, não se trata de conclusão apressada, pois “eles já tinham o conhecimento, e só não tinham certificação [...]” e, nesse sentido, preocupou-se muito com a “terminalidade”, até porque o número de faculdades aumentava, sobretudo a partir de 1996, dando oportunidade de acesso também a um curso superior.

Mas, aos recém-alfabetizados, sempre demorou mais, até porque a oferta dos exames supletivos não significava necessariamente que o sujeito teria conclusão do ensino, pois quem não tinha conhecimento suficiente não passava nesses Exames.

Também a professora Mercedes afirma que não se trata de uma modalidade de ensino que busque o aligeiramento, de forma a “baratear” o ensino, pois, no período em que era Supletivo, o aluno tinha que estudar muito, porque, para a aprovação, “a média era sete ou oito”. Ele estudava em casa e “vinha tirar as dúvidas e as provas eram muito bem elaboradas”. O aluno podia fazer mais do que uma prova por dia, por módulos⁴¹ e isso dava oportunidade de concluir mais rápido, se “tivesse condições de estudar, por exemplo, estivesse desempregado”. Esse Supletivo fora criado para trabalhadores, como guarda noturno, empregadas domésticas, pessoal do interior, do comércio, dentre outros, no sentido de que a maioria dos que retornam aos bancos escolares são trabalhadores empregados⁴².

Mercedes explicou, ainda, que a forma de atendimento, no início, era como se fosse à distância: o aluno pegava as orientações, estudava e fazia trabalhos em casa e ia para a escola tirar dúvidas e fazer a avaliação. Posteriormente, passou a ser semipresencial, em que 50% da carga horária era presencial e, neste período, o aluno cursava a disciplina, concluía e ainda precisava fazer uma avaliação extraída de um Banco de Itens, cujo resultado somava-se à nota do resultado avaliativo durante as aulas.

Ela continua expondo também que a equipe do CESVEL era bem reduzida, tendo um professor de cada disciplina. Naquela época, “não havia reprovação, né; o aluno desistia ou concluía, porque ele ia fazendo as provas até ele ter êxito”.

Mercedes ainda reforçou que os estudos não são fracos, pois muitos que ali estudaram “têm se sobressaído profissionalmente”, tendo ex-alunos que são professores, alguns “até com mestrado e doutorado”, advogados, médicos e jornalistas, por exemplo.

Martha disse que o estudo do CEEBJA “[...] não é fraco, os conteúdos são iguais do regular, vindos da Secretaria de Estado da Educação, do Conselho Estadual de Educação [...] os professores trabalham todos os conteúdos em sala [...]” e que o aprendizado não depende só do professor. Há alunos que conseguem adquirir os conhecimentos com mais facilidade, mas alguns estão “na sala porque o juiz manda”, por exemplo, ou então a empresa exige a conclusão dos estudos.

Martha continua, afirmando que “[...] depende do interesse do aluno, tem alunos que vêm, se apropriam dos conteúdos, questionam, perguntam, desenvolvem

⁴¹ As disciplinas eram divididas em módulos (várias apostilas).

⁴² Conforme se pode observar, inclusive, na lista de profissões nos apêndices.

atividades na sala de aula [...]", e que alguns, com mais dificuldade, "[...] foram encaminhados ou judicialmente, ou o mercado de trabalho empurrou ou obrigou eles a vir ou também o INSS cobra deles, quando eles estão pedindo o seguro desemprego ou para o seguro saúde [...]". Tem que se fazer algo para resgatar esses alunos que, de certa forma, estão excluídos do sistema educacional, estão na escola, mas não se apropriam de conteúdo nenhum, afirma ela.

Martha ainda afirma que se percebe que o aluno, ao chegar, escreve mal, não dá conta de leituras e, assim, tem dificuldades em "[...] processar informação e reproduzir, se apropriar do conhecimento" e, portanto, não dá para falar que o ensino é fraco quando depende do aluno e que é assim no ensino regular também.

Essa modalidade de ensino e o CESVEL/CEEBJA surgiu em função das dificuldades que os sujeitos tinham para estudar, pois bem lembra a Jeni que, quando começou a trabalhar, em 1973, não havia local facilitado para acesso aos estudos e isso foi se modificando ao longo dos anos. E confirma que "trabalhou muitos anos com aquele indivíduo que não teve acesso à sala de aula" e que não teria sido porque "ele não quisesse ser alfabetizado, ele não tinha onde fazer isso".

Para Jacir, que não trabalhava no CESVEL, hoje CEEBJA, na época, mas que conhece a história do CEEBJA, "no início não havia muita procura, pois era desconhecido de algumas pessoas e era comparado com o antigo Instituto Universal Brasileiro", cuja oferta de ensino era por correspondência. Mas que, à medida que o CESVEL "foi sendo divulgado e percebendo que havia" seriedade e "respaldo legal" e "certificação", o número de alunos foi aumentando.

Posteriormente, afirma Jeni, novos perfis de estudantes da EJA foram surgindo como "[...] o aluno que não queria obedecer às ordens normais da escolarização regular [...]" e que estaria sempre em desacordo com a escola, acabando por abandoná-la e reprovando, o que o deixava em desvantagens e na hora "da profissionalização estava faltando escolarização pra ele" e, aí, "[...] houve grande incentivo aos Exames, para eles poderem recuperar aquele tempo, que eles deixaram de frequentar as aulas; eles estavam escolarizados, mas não tinham chegado até o final".

Para Martha, há "alunos que saem das redes particulares, também sem apropriação nenhuma do conteúdo, do Ensino Regular também" e, portanto, da EJA também. Isso, segundo ela, pode ser influência do meio em que o sujeito vive, dizendo que, numa "conversa com o aluno" ou "com o pai e a mãe, a gente já sabe

como é que é a vida escolar desse aluno”, inclusive porque seus pais não estudaram ou pouco estudaram e os “filhos reproduzem isso”, frequentando a escola enquanto obrigados, seja pelos pais, pelo Conselho Tutelar, pela Justiça.

Então Martha questiona: qual seria a “importância da escola? O que a escola, o que a escolarização vai fazer na vida da criança, desse adulto, desse jovem?”. Parece que a escola não tem significado para eles, pois a sociedade parece não ver a importância da escolarização.

O funcionário Marco descreve o supletivo, depois a EJA, afirmando que era um ensino que parecia “relegado a um segundo plano, assim, sem muita importância, eram somente medidas quase imediatas do governo para atender a demanda” de uma população brasileira que precisava retomar os estudos. Ele pensa que “existia um desequilíbrio entre o ensino regular e a EJA, no caso o supletivo” e que, após a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares, houve uma “evolução que vai acontecendo ao longo do tempo”, modificando-se de supletivo para EJA.

Para Marco, algumas disciplinas foram cursadas num atendimento individual⁴³ e, posteriormente, as demais foram concluídas com estudos no coletivo⁴⁴ e esta forma de atendimento semipresencial⁴⁵ e depois presencial⁴⁶ foi se tornando maior do que a oferta de forma individual⁴⁷. Ele ressalta que o supletivo do CESVEL e a EJA não significa estudos fracos, pois considera que fora importantíssimo sua formação, pensando que “aqueles 18 módulos lá de Língua Portuguesa e Literatura” o ajudaram muito quando cursou Letras, em 2003.

Ademir afirmou que uma das diferenças entre supletivo e EJA é que naquele se concluíam num período de seis meses e esta tem uma carga maior, de acordo com a LDB atual.

Jacir pensa que “a razão para ter diminuído a idade é questão de evasão escolar”, pois “não tem como adolescente de quinze anos estar lá estudando no regular”.

⁴³ O aluno fazia matrícula, era atendido pelo professor, que orientava o que estudar e, se houvessem, sanava as dúvidas. Não haviam aulas coletivas, o aluno estudava em casa e vinha para fazer a prova de um módulo.

⁴⁴ O aluno matriculado tinha a obrigação de frequentar aulas.

⁴⁵ Frequentava-se 50% da carga horária e as demais horas contabilizava-se pelos estudos extraclasse.

⁴⁶ Frequência de, no mínimo, 75% da carga horária de cada disciplina.

⁴⁷ Hoje, no atendimento individual, o estudante vem para a sala de aula quando puder, porém, é obrigado a ter 100% de frequência da carga horária de cada disciplina.

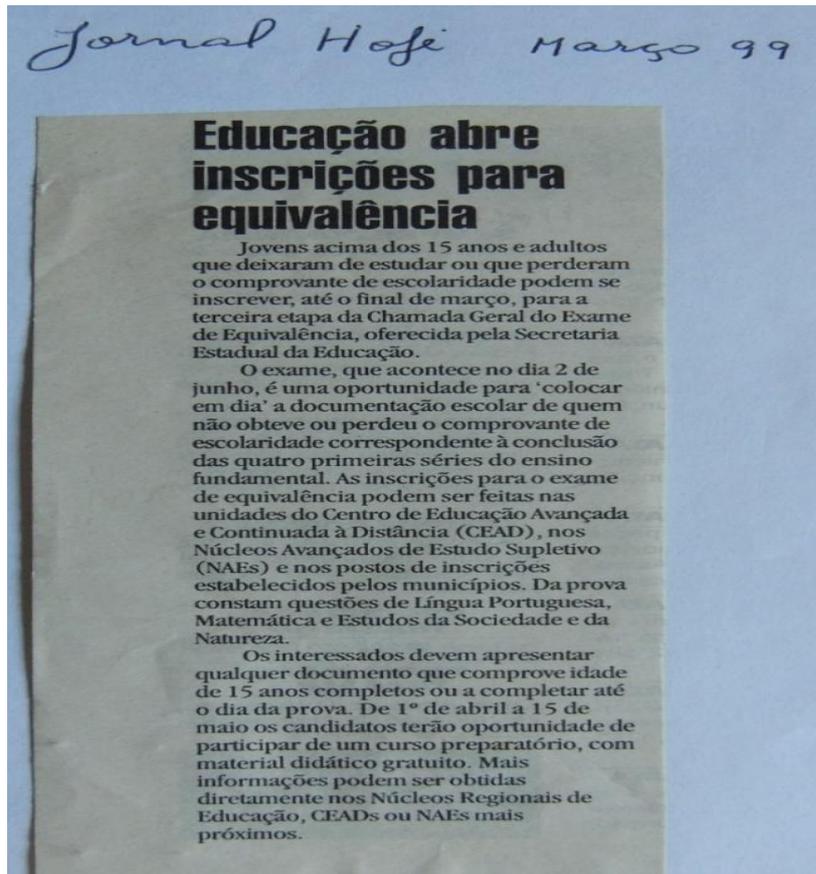
Até aqui, demonstrou-se como fora, desde a criação do CEEBJA, os estudos, organização e formas de oferta da modalidade de ensino, inicialmente supletivo e hoje EJA.

Desde o início dessa escola com a modalidade de ensino supletivo e depois EJA, pode-se perceber o pouco interesse dos órgãos públicos em financiá-la. A primeira diretora, professora Jeni, contou que, para a divulgação desse estudo no início da criação do CESVEL, ela teve que fazer com o próprio carro e gasolina, indo a outras escolas, marcando com diretores para disponibilizar alguns minutos falando nas salas de aula, com professores que soubessem e informassem aos pais que quem queria estudar havia uma nova oportunidade.

2.3.3 Aspectos administrativos, institucionais, de infraestrutura e financiamento da política educacional para a EJA

A professora Jeni contou que o CESVEL fora criado de acordo com a Lei 5.692/1971, ofertando estudos supletivos e que o CEEBJA teve sua nomenclatura após a LDB 9.394/1996, pois a educação aos que estavam em desacordo idade-série passou a denominar-se EJA.

Figura 12: A modalidade EJA oferta exames para quem precisa



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr, em 2016.

Jeni confirma, também, que, “na lei anterior, a idade era 18 anos, para 5ª e 8ª e 21 anos para o Segundo Grau”, tanto para escolarização quanto para os exames e o “exame de equivalência de 1ª a 4ª era 14 (quatorze) anos”. A mudança da lei provocou também alteração quanto à idade para exames e frequência nesta modalidade de ensino, sendo 18 anos para o Ensino Médio e 15 para o Ensino Fundamental, não havendo mais exame para 1ª a 4ª séries, pois essas séries ficaram sob a responsabilidade dos municípios.

A professora Mercedes⁴⁸ começou as atividades no CESVEL/CEEBJA a partir de 1984, juntamente com a professora Jeni, com o objetivo de preparar para iniciar matrículas de alunos. Havia sido realizada “uma pesquisa de campo e, pelo grande número de pessoas que não haviam concluído o Ensino Fundamental”, iniciou-se o desenvolvimento deste projeto.

⁴⁸ Trabalhou por 10 anos na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. Posteriormente, assumiu como bibliotecária do CESVEL; passou a ser a professora responsável pelos Exames de Equivalência e da Fase I; a partir de 2004, com extinção da Fase I no CEEBJA, fez transposição de professora para pedagoga.

Como a professora Jeni havia sido Supervisora Regional do Mobral e Mercedes trabalhava no setor de estatística e documentação escolar do município, a ideia surgiu após análise dos dados sobre o número de alunos que precisavam dar continuidade nos estudos.

A professora Mercedes acredita que, para poder administrar o CESVEL, uma forma era a cobrança de taxa para matrículas e inscrições para prestar exames, bem como a cobrança de apostilas específicas e dos materiais da Fundação Roberto Marinho, o Telecurso.

Quando se criou o CESVEL, a ideia era que houvesse um centro de referência, com uma modalidade de ensino que todos os alunos que precisavam concluir seus estudos pudessem frequentar, sabendo que os atendimentos eram de acordo com suas possibilidades de frequência.

Figura 13: Parceria público-privado na educação



Fonte: Arquivo CEEBJA – Professora Joaquina Mattos Branco, Cascavel – Pr, em 2016

Houve outras formas de descentralização além dessa oferecida aos trabalhadores dentro das empresas, que foi denominado PAC⁴⁹ e posteriormente APED⁵⁰, ofertadas em escolas municipais e estaduais.

⁴⁹ PAC – Posto Avançado do CESVEL (CEEBJA).

⁵⁰ APED – Ação Pedagógica Descentralizada.

De acordo, ainda, com Jeni, houve uma mudança, por exemplo, quando, em 1996, a cooperativa COOPACOL⁵¹, de Cafelândia, tinha muitos trabalhadores que não haviam completado sua escolaridade básica. Não tinha como atender essa demanda de educandos de forma individualizada, nem no CEEBJA e nem de colocar um professor para esse atendimento, então fora feito um “projeto especial”. Foi com essa empresa que começou a EJA descentralizada, pois “essas aulas não eram mais dadas no CEEBJA e sim no local onde o indivíduo trabalhava” e, com essa forma descentralizada, fora necessário trabalhar em “grupos coletivos”, formando-se turmas “[...] com 20 (vinte) ou 15 (quinze) alunos, de acordo com o rodízio que a empresa fazia [...]”, que liberava um grupo de funcionários e depois outro para que eles pudessem estudar.

Martha informou que, na época, ouvia que “a maior parte da renda era da vinda dos alunos, com a compra de apostilas, pagamento de matrícula”, que o Estado “não mandava nada, porque era um projeto” e “não vinha recursos” e a escola tinha que cobrar dos alunos para se manter, “[...] os recursos que tinha, eram destinados apenas à aquisição de televisão, vídeo cassete, projetor, a única escola que tinha projetor era o CESVEL [...]”.

A Associação de Diretores de EJA pode até comprar um carro com o dinheiro dos exames, visto que a responsabilidade de produção de material, distribuição e todo o processo de aplicação exigia deslocamento do CEEBJA de Cascavel aos de outros municípios⁵² e com a administração dos recursos advindos, por exemplo, da aquisição de apostilas para estudarem para as provas, foi possível e necessária a aquisição também de maquinários para produção gráfica.

Martha reforça que as pessoas tinham “um certo preconceito” em relação ao ensino do CESVEL e que hoje há possibilidade maior de acesso, porém, “a permanência do aluno e a conclusão, o sucesso dele” e o incentivo para que possa concluir não depende apenas dessa oferta, com merenda, com salas de aula, com professores.

É possível pontuar questões que afetam a permanência dos estudantes jovens e adultos no meio escolar, como a jornada de trabalho, muitas vezes extenuantes, problemas familiares, localização da escola que dificulta acesso e até dificuldade financeira para transporte.

⁵¹ Cooperativa Agroindustrial Consolata. Fundada em 1963, em Cafelândia, Paraná.

⁵² Centralizava-se no CEEBJA de Cascavel, por ser o maior.

Marco lembra-se de que, quando começou a trabalhar na biblioteca do CEEBJA, os funcionários de escolas regulares diziam: “recebemos uma quantidade x de livros para biblioteca” e “[...] para o CEEBJA nunca vinha nada” e até merenda, disse ele, demorou para o CEEBJA começar a ter e, por isso, ele tem a impressão de que havia desigualdade nos recursos mandados para o CEEBJA em relação ao ensino regular e que “o CEEBJA era meio deixado de lado” quanto à questão de recursos.

Ademir lembrou que era aluno e comprava o material para estudos e isso o faz pensar que era “a forma do CESVEL estar se mantendo naquele período”. Através da comercialização de apostilas, era possível “suprir” as necessidades da escola.

Marco afirma que, nos últimos anos, representa estar havendo um retrocesso, quanto à organização do ensino da EJA, porém, por outro lado, há alguma melhora, como no caso dos funcionários, da educação de forma geral, que começaram a ter “qualificação, como foi oferecida ali a partir de 2006” também com “o quadro próprio de salários” e, ainda, a possibilidade de progressão.

Para Marco, mudou para melhor com a “questão salarial, a perspectiva profissional dos professores e funcionários da educação”, mas a oferta da EJA passa por constantes alterações, como o foi o fechamento do Departamento de EJA, o que contribuiu para algumas dificuldades, como o momento em que se determinou que o sistema não permitisse mais matrículas no CEEBJA, por exemplo.

Jacir acredita que a mudança de supletivo para EJA contribuiu para algumas melhorias, pois um aluno pode aprender muito mais com “[...] acompanhamento do professor, do pedagogo, de ter estrutura de laboratório e estar trocando ideias e compartilhando ideias também com os colegas no dia a dia [...]”, do que aprenderia tendo que estudar sozinho em casa e só fazer prova na escola.

Ressaltou, também, que há muitos espaços e profissionais com vontade de ensinar e, portanto, poderia ter mais alunos matriculados. Mas que talvez esteja faltando mais incentivos, seja das empresas diminuindo a carga de trabalho dos trabalhadores, por exemplo, para que pudessem retomar seus estudos, ou de outra forma, e citou o caso de alunos encaminhados pelo INSS. Estes recebem transporte e material para estudos.

O professor Jacir sugere que, se há tantas bolsas de incentivo governamental, poderia haver algum para alunos do ensino fundamental e médio em

EJA, para poderem “estudar sem sacrificar sua vida”, porque há um grande sacrifício para muitos que buscam estudar, trabalhando e conciliando a vida familiar. A ideia é que não dependesse de exigência do mercado de trabalho e sim que houvesse “incentivo, para que continuassem, voltassem ou procurassem as escolas”.

Pensando na taxa de analfabetismo, entre os que têm 15 ou mais anos de idade, existente na região sul do Brasil, que é de 4,4%, o número de analfabetos seria de aproximadamente 127.670.902⁵³.

Tabela 05: A alfabetização – 15 anos de idade ou mais

Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade
Brasil e regiões - 2001-2014 (Em %)

Região	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Brasil	87,6	88,1	88,4	88,5	88,8	89,5	89,9	90,0	90,3	91,4	91,3	91,5	91,7
Norte	88,8	89,6	89,4	87,0	88,1	88,3	88,6	88,8	89,0	89,8	90,0	90,5	91,0
Nordeste	75,7	76,6	76,8	77,5	78,0	79,2	80,0	80,5	81,2	83,1	82,6	83,1	83,4
Sudeste	92,5	92,8	93,2	93,4	93,4	94,0	94,2	94,2	94,3	95,2	95,2	95,2	95,4
Sul	92,9	93,3	93,6	93,7	94,1	94,3	94,5	94,5	94,5	95,1	95,6	95,4	95,6
Centro-Oeste	89,8	90,4	90,5	90,8	91,1	91,7	92,0	91,8	92,0	93,7	93,3	93,5	93,5

Fonte: IBGE/Pnad - Elaboração: Todos Pela Educação.

Notas: 1, 2 e 3. Os dados de alfabetização da população são autodeclarados.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2016.

Também, aqui, demonstra-se o número de matriculados na região sul do Brasil, na EJA ensino fundamental e ensino médio.

⁵³ No site do IBGE, apresenta-se uma população estimada, em 2014, de 29.016.114.000 de habitantes.

Tabela 06: Matrículas, do Brasil e por regiões, na EJA

Educação de Jovens e Adultos**Matrículas no Ensino Fundamental – Brasil e regiões – 2014**

Região	Total	Presencial	Semipresencial	Integrada presencial	Integrada semipresencial
Brasil	2.284.122	2.105.332	169.637	8.558	595
Norte	330.432	308.169	21.068	1.005	190
Nordeste	1.085.012	1.046.797	30.906	7.017	292
Sudeste	544.653	445.406	98.957	290	0
Sul	194.793	178.351	16.083	246	113
Centro-Oeste	129.232	126.609	2.623	0	0

Fonte: MEC/Inep/DEED – *Sinopse Estatística da Educação Básica*.

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Educação de Jovens e Adultos**Matrículas no Ensino Médio – Brasil e regiões – 2014**

Região	Total	Presencial	Semipresencial	Integrada presencial	Integrada semipresencial
Brasil	1.308.786	999.761	266.150	41.230	1.645
Norte	143.888	114.244	25.357	4.062	225
Nordeste	375.803	296.283	52.180	27.029	311
Sudeste	523.502	366.708	149.436	6.470	888
Sul	153.952	117.013	34.688	2.113	138
Centro-Oeste	111.641	105.513	4.489	1.556	83

Fonte: MEC/Inep/DEED – *Sinopse Estatística da Educação Básica*.

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2016.

Segundo Lazaro (2016, p. 94),

A legislação educacional brasileira garante à EJA flexibilidade suficiente para que a oferta seja adequada às condições dos sujeitos. A legislação também garante a oferta de livros didáticos de qualidade, merenda e transporte, exames de certificação para os que têm condições de vencer etapas. Mas para que o conjunto de políticas funcione, é necessário, em primeiro lugar, reconhecer o direito. Estamos assim: 13 milhões de analfabetos, pouco mais de um milhão de matrículas em turmas de alfabetização; 28 milhões de analfabetos funcionais e pouco mais de 3 milhões de matrículas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Dos mais de 630 mil candidatos à certificação de Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2014, pouco mais de 67 mil lograram êxito. Há caminhos, mas é preciso mais.

O direito é universal, é para todos de forma indistinta. A legislação garante, porém, o exercício prático, no entanto, as condições de estruturas e disponibilidade de condições são aquém das necessidades. Pois, se considerar que no site do IPARDES aponta-se, no ano de 2010, em Cascavel um total de 286.205 habitantes

e uma taxa de 4,46% analfabetos, com 15 anos ou mais, então, havia aproximadamente 12.764 analfabetos nesta faixa etária. E, pelas práticas presenciadas, esse índice está distante de atingir as proposições de PNE, e da CONAE.

No site da Secretaria Estadual de Educação, encontra-se que,

Em relação ao número de escolas em que leciona, predomina o docente que trabalha em uma única escola. São 31.494 professores nessa condição, que correspondem a 62% do total, seguido de uma parcela menor de professores (14.223) que atua em duas escolas (28%) [...].

No que se refere à localização dos estabelecimentos, urbana ou rural, observa-se que 88,5% dos professores trabalham em escolas urbanas, 5% em escolas rurais e 6,5% lecionam tanto na área rural quanto na área urbana [...].

Quanto aos turnos de funcionamento da escola (diurno e noturno), observa-se uma ligeira predominância de professores que lecionam apenas no período diurno. São 47,2% com jornada diurna (23.933 professores), enquanto 42,8% têm jornada nos dois períodos, diurno e noturno (PARANÁ, 2014, p. 2-4).

Mas, acrescenta-se que, no mesmo site, aparece uma porcentagem de 8% que atuam em 3 escolas e de 3% que atuam em 4 ou mais escolas, o que deve ser considerado sobre o desempenho/dificuldades desses profissionais. Destaca-se, também, que 10% trabalham apenas no período noturno (PARANÁ, 2014, p. 3).

Cabe indagar se esses professores possuem outras profissões, dedicando-se à educação apenas em período noturno. Embora a maioria, 62%, atua em uma escola só, na EJA, descentralizada em várias escolas⁵⁴, com poucas turmas, por exemplo, os professores poderão/deverão atuar com perfis muito diferenciados. E, aí, pode-se e deve-se indagar: qual o número de alunos que se determina para cada sala de aula⁵⁵? Para salas de aula da EJA, onde se têm idosos e adolescentes com suas características/perfis diferentes, esse número determinado contribui com o aprendizado?

Aqui, pode-se também pontuar para análises, alguns dados que devem ser avaliados, pois se refere ao número de professores que atuam em mais de uma escola, inclusive alguns que atuam tanto no meio rural quanto no urbano. Isso pode

⁵⁴ Escolas que ofertam ensino regular e que também passaram a ofertar EJA, professores atuam com crianças/adolescentes e também com adultos.

⁵⁵ No mínimo 20 por turma. Havendo menos, não se pode abrir turma, salvo solicitação e autorização.

se refletir no desempenho da educação, uma vez que o profissional pode, também, ter dificuldades em preparar-se para atuar com perfis muito variados.

Em regra, não há uma preocupação quanto à formação dos profissionais a trabalharem com EJA. Existe

[...] ausência de uma política de *formação de docentes* para o Ensino Médio, para a EPT e para a EJA, o que tem historicamente demandado a emergência de programas pontuais e aligeirados de formação. Nos cursos profissionalizantes, encontramos professores das áreas tecnológicas que ainda não tem licenciatura (MARON, 2016, p. 32).

Na EJA, especificamente, também esta situação pode acarretar dificuldades no trabalho profissional, pois, num mesmo dia, o professor tende a estar trabalhando com pré-adolescentes e com adultos. A EJA, em si só, já possui uma diversidade enorme de estudantes, com perfis muito variados, como encaminhadas/os pelo INSS, adolescentes infratores, idosos/os, com profissões e formações de cotidianos muito diversos. A EJA, como afirma Oliveira (2009, p. 10), “[...] continua no sistema educacional brasileiro secundarizada [...]. Essa política faz referência aos jovens e aos adultos (que incorporam os idosos) sem considerar as especificidades de cada faixa etária”.

A EJA, portanto, como forma de “recuperação” do tempo “perdido” será uma modalidade necessária enquanto não houver uma profunda melhoria nas condições educacionais, incluindo-se a cultural e econômica, das populações. E os CEEBJAS, como são praticamente todos em prédios alugados, sempre são alvos de fechamento e “migração de seus alunos para escolas estaduais (com ensino regular) com salas ociosas”, conforme pude presenciar em momentos que se pleiteava prédio apropriado para salas de aulas, quando o CEEBJA funcionava num prédio de apartamentos improvisado como escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se o projeto desta pesquisa com o intuito de entender os motivos da existência, as formas de oferta, enfim, se a modalidade de EJA ofertada a partir do CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, em Cascavel, no Paraná, é uma modalidade que está atendendo aos educandos jovens e adultos (e idosos), considerando suas necessidades. Objetivou-se, também, entender o que fez e faz, historicamente, haver uma demanda contínua de pessoas que precisam retomar seus estudos depois de passado o tempo considerado adequado aos estudos da educação básica (enquanto crianças e adolescentes). Enfim, se as políticas para EJA estão propostas de forma a atender e suprir as necessidades daqueles que continuamente estão sendo excluídos da educação.

Percebe-se que os discursos políticos são sempre no sentido de melhorar a educação, assim como os outros setores sociais, especialmente daqueles que precisam mais do setor público para garantir o mínimo necessário à sobrevivência humana. Assim, sabe-se que historicamente o Brasil tem relegado setores sociais à “própria sorte”. E é possível constatar que, destes grupos sociais mais desamparados, emergem muitos como beneficiados em uma possível vitória em disputas eleitorais, por exemplo, onde não faltam notícias de “poderosos” candidatos usufruindo das situações miseráveis dos muitos que estão nas margens da sociedade, como motes para suas campanhas em discursos nunca cumpridos.

Grupos como dos indígenas, que, desde a chegada dos portugueses, foram marginalizados, explorados e excluídos até de seus *habitats*, os espaços territoriais percorridos para sobrevivência de suas sociedades. Posteriormente, os africanos “arrancados” de suas famílias, de seus grupos sociais, de suas terras para trabalharem como escravos. Todos em condições sub-humanas, sem direito à educação, um dos direitos fundamentais. Seus filhos cresceram, se multiplicaram e, sempre considerados categorias inferiores, também não estudaram. As políticas públicas do Brasil foram sempre a favor daqueles que menos precisavam do poder público e, portanto, os grupos sociais mais desfavorecidos socialmente tinham necessidade de sustentar suas famílias pelo trabalho, o que os distanciava dos bancos escolares, pois geralmente não era possível compatibilizar estudos e trabalho.

Ficou evidenciado, nesta pesquisa, inclusive com entrevistas de dois ex-alunos e atualmente funcionários da educação, atuando no CEEBJA, que as condições sociais foram e ainda são motivos para impedir o acesso ou permanência de muitos nas salas de aula. Afinal, a sobrevivência material e alimentar tem preferência com relação à necessidade de educação e do conhecimento escolar.

Pode-se perceber também que a EJA é uma modalidade necessária e com algumas experiências importantes na tentativa de proporcionar condições de retorno aos estudos ou de início da escolarização, para muitos cidadãos, como o foi a criação do CESVEL, renomeado como CEEBJA. A primeira diretora, Jeni, conhecendo a realidade dos que conseguiam se alfabetizar, com muita dificuldade, mas que não podiam dar continuidade em seus estudos, exatamente porque as condições socioeconômicas os impediam, se encarregou de um projeto novo, com a oferta de uma modalidade de ensino supletivo diferente daquela existente até então.

As formas de ensino supletivo obrigavam o aluno a frequentar aulas todas as noites. Isso fazia com que muitos não estudassem ou não continuassem estudando devido às dificuldades próprias da maioria, que trabalhava o dia todo. Também evidenciou-se isso nas entrevistas com funcionários, ex-alunos. As políticas públicas não tinham preocupação em instrumentalizar os sujeitos para atuar historicamente na transformação, participando das decisões coletivas.

A história do CEEBJA mostra que, mesmo “permitindo” a oferta de um curso diferenciado, mais voltado às necessidades, perfis dos trabalhadores, como a de não ser necessária a frequência obrigatória, muito menos a frequência diária, não atendia toda a demanda e não eram dadas condições financeiras e materiais suficientes a um bom atendimento educacional. A escola teve que arcar com muitas despesas (praticamente todas), produzindo e “vendendo” apostilas e materiais aos estudantes e cobrando destes uma taxa de matrícula, com preços acessíveis, mas era daí que saía a maior parte das verbas para a manutenção desta escola com curso diferenciado.

O Estado, sendo um instrumento controlado e espaço de atuação em favor da burguesia e, portanto, direcionando as políticas para atender seus interesses, o que faz com que a implantação de muitas políticas públicas educacionais proporcionem mínimas condições de melhoria à maioria da população.

Foram os movimentos, as organizações sociais crescentes que exerceram pressão para que agentes públicos formassem as, ainda poucas, políticas sociais,

defendidas pela CONAE, os Fóruns de EJA. A pressão social, portanto, é a forma de conquistar espaços e influenciar, de alguma forma, para que os órgãos governamentais atendam solicitações de proposições de políticas públicas voltadas para as necessidades da maioria da população.

É preciso que a classe não detentora dos meios de produção e, conseqüentemente, da intelectualidade, conquiste, produza sua “força intelectual”, seja pelo mínimo de educação escolar, seja pela formação orgânica por meio de movimentos sociais organizados. É necessário avançar no domínio das conquistas intelectuais e, a partir dela, conquistar os direitos que apenas uma minoria dos sujeitos possui.

Pudemos perceber mais uma vez que o Estado e suas formas educacionais sempre estiveram privilegiando a minoria, direcionando uma educação para poucos trabalhadores que puderam frequentar as escolas, de maneira a preparar uma demanda de mão de obra disponível para produzir para os detentores dos meios de produção.

Assim, a educação terá uma “valorização” quanto ao aspecto de preparação para o processo produtivo, de acordo com as transformações “no mundo do trabalho, em consequência da nova forma de acumulação de capital”, que exigiu dos trabalhadores “formação”, isto é, conforme setores empresariais ampliam e modernizam as tecnologias e seus negócios, faz-se necessário trabalhadores, por exemplo, com “outras formas de se relacionar com os conhecimentos para sobreviver” (MARON, 2016, p. 53).

A educação pode ser utilizada pela classe dominante como forma, por exemplo, de preparação de mão de obra qualificada para produzir lucro aos donos dos meios de produção. Mas ela também pode ser apropriada pelas classes trabalhadoras e, dessa forma, inclusive a EJA, pode contribuir com a elevação da consciência política dos que ficam marginalizados.

Maron (2015, p. 26) enfatiza que, “no início dos anos 90, as pesquisas e documentos de organismos internacionais indicavam” a urgência em aumentar a escolarização e “habilidades básicas de aprendizagem”, e que

Do ponto de vista das empresas, os programas de escolarização fabril ajudaram a enfrentar a reestruturação e as novas pressões competitivas. [...] do ponto de vista dos trabalhadores, a escolarização na empresa tem um caráter bastante contraditório. [...]

significou ganhos de conhecimentos para os trabalhadores. O saber teórico do ensino fundamental, [...] permite ao trabalhador associá-lo a sua prática quando o projeto pedagógico tem a finalidade de trabalhar os conhecimentos voltados para as práticas concretas, aprofundando seu conhecimento do processo de trabalho. Porém, por outro lado, se critica frequentemente a qualidade bastante precária e instrumental de escolarização na fábrica (MARON, 2015, p. 28).

O CESVEL, atualmente CEEBJA, nasceu com o propósito de oportunizar aos adultos alfabetizados a continuidade e conclusão dos seus estudos. Contribuiu para inserir socialmente aqueles marginalizados, no sentido social e econômico, ofertando supletivo de acordo com os perfis e condições de estudos (após a última LDB, Lei 9.394/1996, denominado como modalidade de EJA).

Percebeu-se a crescente busca por esta modalidade de ensino, inclusive demonstrado pelas justificativas quanto às mudanças de espaços físicos que já não comportavam a demanda de matriculados. Também, ficou evidenciado que algumas características quanto aos perfis dos estudantes, atualmente, estão diferentes. Hoje, têm-se, não somente donas de casa, trabalhadores, desempregados, pessoas que tiveram que deixar de estudar para buscar condições de sobrevivência. Há muitos adolescentes que não se adaptam mais nas escolas do ensino regular, devido a idades mais elevadas do que a série normalmente estabelecida; há aqueles encaminhados pelo judiciário, pelo Conselho Tutelar; há adultos encaminhados pelo INSS devido ao afastamento, como por auxílio doença, de suas profissões, a fim de, ao estudarem, talvez desenvolver outras atividades laborais; e há, também, dentre outros, aqueles que profissionais da área médica encaminham para, inclusive, propiciar convívio social, como uma forma social de propiciar ganhos sociais e culturais.

O CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco tem, ainda, atendimentos de forma descentralizada, como no caso de comunidades rurais, assentamento, CENSE, atendimento aos menores infratores internados nestes centros, denominados APEDS – Ações Pedagógicas Descentralizadas.

Há uma grande abrangência no atendimento aos que estão com seus estudos em defasagem idade/série e, portanto, a EJA tem uma capacidade e necessidade de atendimento a muitas especificidades de perfil. Portanto, essa modalidade de ensino deveria estar sendo atendida com maior respeito. É uma modalidade que atende idosos, jovens e adultos, adolescentes; que atende pessoas com deficiências, e

outras diversidades e, assim, as formas diversas de atender a todos exige que os profissionais da EJA necessitem ter formações específicas, inclusive atendendo individualmente esses sujeitos.

[...] são educandos que tiveram trajetórias acadêmicas descontínuas ou que, em dado momento de suas vidas, foram excluídos da educação formal, o que determinou para a escola uma defasagem [...]. A diversidade também caracteriza os excluídos precocemente do sistema de ensino, realidade que é facilmente perceptível nas salas de aula de EJA (MARON, 2016, p. 29-30).

Se o Estado burguês busca se antecipar ou busca atender a reivindicações sociais em curso e, principalmente, atender a formação de mão de obra conforme solicita o desenvolvimento econômico, dificilmente propiciará uma educação sem se preocupar com os “gastos”. Para atender de forma humanizada, respeitando todas as características de todos que buscam o CEEBJA para estudar, é possível concluir que fora autorizada a abertura deste Centro como forma de amenizar os impactos negativos na sociedade e na economia.

E isso pode ser constatado pelo fato de, na década de 1980, ser criada uma forma de atendimento escolar para servir àqueles que não puderam frequentar uma escola ou dela tiveram que sair para sustentar a si e seus familiares, e, com poucos recursos, praticamente não houve investimentos da parte do Estado para possibilitar as condições, sobretudo financeiros, para o CESVEL e posteriormente o CEEBJA desenvolver esta educação que propiciou, ao longo da história deste Centro, condições de milhares de pessoas concluírem seus estudos da educação básica. O que permitiu, possivelmente, condições de libertar-se da situação de “ignorantes” que o sistema econômico lhes impunha.

Houve um avanço significativo na oferta da EJA no Paraná e isso pode ser observado pelos dados encontrados referentes às matrículas e conclusões de estudos no CEEBJA. Porém, não fossem os movimentos sociais e suas organizações, como CONFINTEA, Fóruns estaduais e nacional, talvez a EJA no Brasil, no Paraná e, especificamente, no CEEBJA, sequer existisse, o que poderia dificultar o acesso daqueles que precisam de uma educação com maior flexibilidade na frequência e nos horários.

Diante da diversidade de sujeitos que precisam de uma modalidade educacional diferente daquela ofertada a quem está em determinada série na idade

legalmente estabelecida para ela, as próprias CONFINTEAS e os FÓRUNS recomendam, sugerem e exigem que os entes governamentais propiciem condições de qualidade educacional, como espaços físicos adequados e profissionais bem capacitados.

Constatou-se na pesquisa que, assim como toda educação escolar do país, também a EJA fora relegada a um aspecto de inferioridade, talvez por se pensar erroneamente que o ensino escolar para adultos pudesse, em pouco tempo, não ser mais necessário e, portanto, por acreditar que seja uma necessidade provisória. Mas, talvez, também, porque a maioria dos que dela necessitam são sujeitos da classe trabalhadora e que estes apenas sabendo ler e escrever possam exercer funções, produzindo para aqueles que dominam socialmente pelo poder econômico, político e intelectual.

Isso se constata também quando as verbas não são encaminhadas de maneira equiparada, como ocorreu na aprovação da emenda 14 da Constituição Federal, vetando-se a previsão de que recursos do FUNDEF seriam proporcionais aos enviados à educação regular, retirando a EJA do cômputo geral, destinando menores valores financeiros à EJA⁵⁶.

Sequer chamadas públicas são feitas para que toda a população de não concluintes da educação básica tenha conhecimento sobre a possibilidade de um atendimento diferenciado aos que não dispõem de tempo, como alunos do ensino regular, para estudar. Volta-se, para confirmar que, se não fosse o desprendimento de pessoas, como a professora Jeni Capeletto Dalla Valle e alguns outros profissionais em se empenharem na construção desta modalidade de ensino, visitando e fazendo reuniões em escolas para divulgação aos pais dos menores que nelas estudavam, dificilmente a EJA no CEEBJA teria alcançado um número grande de estudantes e concluintes.

Pode-se questionar sobre as formas de ensino que, no início, os estudantes apenas iam ao CESVEL/CEEBJA para pegar o material (apostilas), orientações dos professores e para fazer a prova do módulo que julgava preparado para tal. Pode-se questionar que os exames supletivos aplicados (anteriores à LDB atual), em que professores faziam aulas em dois ou três finais de semana, por exemplo, poderiam

⁵⁶ Pelo FUNDEF, a EJA era contemplada com percentuais diferenciados, recebendo menos do que escolas regulares.

ser considerados uma forma de aligeiramento (embora muitos não atingiam média para conclusão de disciplinas).

Nesse mesmo sentido, pode-se questionar que, diante de um elevado número de pessoas não concluintes da educação básica, o número de matriculados no CEEBJA pode ser considerado baixo. Pode-se justificar também que as escolas do ensino regular têm muitas salas que ficam vazias à noite, enquanto o CEEBJA atende em prédio alugado⁵⁷, inclusive em espaços físicos de condições ruins para ser uma escola⁵⁸. Mas, para as condições, o espaço físico que comporta o CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco e pelos descasos⁵⁹ com esta modalidade de ensino por parte dos órgãos estatais, pode-se afirmar que houve um elevadíssimo número de concluintes nestes anos todos, pelo esforço também dos profissionais que ali trabalharam e trabalham.

A EJA, embora esteja legalmente como uma modalidade de ensino a ser ofertada àqueles que não concluíram estudos em idade apropriada, parece não ser uma prioridade dos órgãos públicos. E uma demonstração disso foi quando o Departamento de EJA da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná foi extinto, alegando-se, à época, que o Departamento tinha tanto poder que mais parecia uma secretaria dentro da Secretaria de Educação⁶⁰.

Realmente, este órgão era bem organizado e estava composto por pessoas que compreendiam a EJA como modalidade necessária e importante para o desenvolvimento dos sujeitos excluídos da educação pelos motivos mais diversos, especialmente o de deixar as salas de aula para contribuir com o sustento familiar. Podiam-se questionar formas, a pouca flexibilidade, algumas mudanças que ocorriam, porém, o Departamento defendia a EJA como uma política pública.

Uma das preocupações quanto ao desenvolvimento da EJA é a de que, dentro de políticas neoliberais do Estado, incentivem-se organismos de ordem privada para atendimento à educação, como é o caso do sistema “S”, dentre outros, que tem incentivos para atuarem nesta modalidade de ensino, inclusive com

⁵⁷ A maioria dos CEEBJAS do Paraná funcionam em prédios não públicos e em condições difíceis para a educação.

⁵⁸ O CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco, até 2014, funcionava em um prédio habitacional antigo que, inclusive, fora ameaçado de fechamento pela promotoria jurídica.

⁵⁹ Já comentado sobre falta de estrutura adequada, profissionais capacitados para atendimento nesta modalidade de ensino e até ameaças de fechamento com “migração” dos alunos deste CEEBJA para outras escolas.

⁶⁰ Fala do secretário de Estado da Educação do Paraná, que, à época, justificou para diretores de CEEBJAS do Paraná todo sobre os motivos de sua extinção, presenciado por nós.

possibilidade de formação de turmas dentro de empresas. O CEEBJA também teve diversas formas de atendimento descentralizado e uma delas foi a de preparação de salas de aulas, inclusive com oferta de alimentos aos estudantes, formando turmas nas quais professores deste Centro trabalhavam.

Uma das alegações que se ouvia era de que o Estado não podia ficar pagando professores para trabalhar com funcionários de empresas privadas dentro destas⁶¹. Porém, cabe perguntar qual a diferença de professores estaduais trabalharem com turmas de alunos dentro de empresas e o fato de incentivos para que curso particular atue dentro das mesmas, como do sistema “S”.

Constatou-se, pelos dados, nos sistemas dos próprios órgãos de educação, que existe um número muito elevado de pessoas analfabetas e não concluintes da educação básica. Percebe-se que, das escolas regulares, ainda continuam se evadindo muitos alunos (desistentes), ou seja, escolas da Educação Básica continuam produzindo demanda para EJA. Entretanto, ouve-se dizer que EJA não seria necessária, mas se entende que, enquanto não houver uma profunda transformação na Educação Básica, de forma a não mais permitir evasão e reprovações, a modalidade de educação para jovens e adultos persistirá.

Concluindo-se, pode-se dizer que a EJA não deveria existir enquanto escolaridade que busca “suprir” a necessidade imposta a um número expressivo de sujeitos pelas condições sociais e o não acesso à educação como condição subjetiva e de direito social, em tempo e em idade considerados adequados. Mas, para que a EJA deixe de existir enquanto “recuperadora” de falhas que deixam milhões sem estudos, é necessário resolver esses problemas e essas interdições. A educação básica do ensino regular⁶² está organizada de forma a possibilitar estudo a todas as crianças e adolescentes que nela são ou deveriam estar inseridas? As condições sociais, ressalvando-se algumas isoladas ações, como bolsa família, permitem às famílias acreditarem numa educação transformadora, e fornecem condições plenas de acesso?

A EJA ainda é modalidade de ensino para contrapor-se às falhas do sistema econômico-social, que continua deixando muitos sem condições de concluírem seus

⁶¹ Testemunho nosso.

⁶² Ressalte-se que, quando utilizamos o termo “ensino regular”, “escola regular” ou “educação regular”, estamos nos referindo ao que atende estudantes que estão com série condizente com a idade, pois cabe ressaltar que a EJA também é um ensino regular, porém, para estudantes com idades mais avançadas em relação à série e/ou grau previstos em lei.

estudos. E é possível constatar isso com os diversos indicadores, seja do IPARDES, do IBGE, enfim de diversos órgãos que fazem levantamento de dados estatísticos, inclusive pelos indicadores e proposições dos Fóruns de EJA, pela CONAE e pelas CONFITEAS.

Assim, parece também que a “descentralização” da oferta da EJA, colocando-a em outras escolas e, até muitas vezes, podendo se pensar no fechamento dos CEEBJAS para “otimizar” recursos financeiros e servidores ou mesmo alegando que assim se possibilita maiores condições àqueles que moram distantes do CEEBJA, são argumentos plausíveis, porém, quais seriam as condições para que os sujeitos, que necessitam de uma modalidade específica, respeitando-se seus horários e perfis, possam estudar, estando no mesmo ambiente escolar que adolescentes frequentam?

Nesse sentido,

O exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos exige uma profissionalização cada vez mais qualificada para uma atividade que apresenta características especiais, representadas por ações diferenciadas, distanciadas de “modelos” tradicionais. Ser professor é atividade complexa e desafiadora que não pode mais ser exercida sem o adequado preparo. É um equívoco pensar que ser educador de classes de Jovens e Adultos é passar, apenas, por um Curso de Formação de Professores, voltado à qualificação do professor de classes ditas regulares (SCHNEIDER, s/d, p. 2).

Isso não aumenta o número dos que param de estudar na EJA em função também de estarem num ambiente em que muitos já saíram por não se adequarem aos demais colegas com idades inferiores? Não seria mais coerente, então, que uma cidade como Cascavel tivesse mais CEEBJAS, em pontos que facilitassem o acesso, mas que fossem espaços específicos para os perfis e condições desses sujeitos? Os horários das escolas regulares seriam alterados de acordo com necessidades dos alunos da EJA ou seriam esses que teriam que se adequar a horários, por exemplo, do ensino regular?

Se o CEEBJA deixou de formar turmas em espaços descentralizados, mas onde estudariam apenas jovens e adultos em “descompasso” idade/série, por que agora se pensaria o ensino de EJA em ambientes e condições que podem desmotivá-los? Seria o objetivo maior “subliminar” aos argumentos de maior oferta, diminuição de investimento nesta modalidade? Diferentemente desse possível

objetivo, o PNE 2014 sugere oferta de transporte, de alimentação, de atendimento à saúde desses alunos de EJA. Direito à educação é uma condição subjetiva e uma necessidade social; negá-lo é submeter os sujeitos (trabalhadores, população) aos ditames da negação de condições sociais e humanas minimamente viáveis e necessárias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lucia Carpi; RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. **História da Sociedade Brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A. Indústria e Comércio, 1985.

Anuário Brasileiro da Educação Básica. 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/constituicaoofederal1988.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº: 23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Políticas, Programas e Ações do Governo Federal – volume 2. Modalidades de Ensino. Brasília. 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2015.

BRASIL. **2ª Conferência Nacional de Educação – CONAE/2014**. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

BRASIL. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 jun. 2016.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia**. 2015. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html>. Acesso em: 07 jul. 2015.

COSTA, Célio Juvenal. **A Educação no Brasil Colônia: Pelo Fim da Visão Iluminista da História**. 2015. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_030.html>. Acesso em: 07 jul. 2015.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução** – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FACEIRA, Lobelia da Silva. Os Movimentos Sociais e as Políticas Públicas no Cenário Brasileiro. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, volume 5, número 1, enero-junio, 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123829.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **Revista EJA em Debate**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Ano 2, n. @ (jul. 2013) Florianópolis: Publicação do IFSC, 2012.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **O Estado burguês na visão de Marx**. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1999.

HILPATRICK, William Heard. **Educação Para Uma Sociedade em Transformação**. Tradução Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

IPARDES. **Oeste paranaense: o 3º espaço relevante: especificidades e diversidades**. Curitiba: IPARDES, 2008. Disponível em: <www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/varios_paranas_sintese.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Cascavel**. 2016. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85800>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

LÁZARO, André. Os números da educação brasileira. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf> Acesso em: 21 jun. 2016.

MARON, Neura Maria Weber. **Formação Docente do PROEJA**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <<http://prestesaressurgir.blogspot.com.br/2014/07/para-download-edicao-integral-de.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MELO, Cármem Ozana de; PARRÉ, José Luiz. Índice de desenvolvimento rural dos municípios paranaenses: determinantes e hierarquização. **Revista de Economia e Sociologia Rural**. vol. 45 no. 2, Brasília, Apr./June, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032007000200005>. Acesso em: 20 out. 2016.

MÉSZÁRIOS, István. **A Educação Para Além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NETTO, José Paulo. O Materialismo Histórico Como Instrumento de Análise das Políticas Sociais. In: **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná**. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Cascavel: Edunioeste, 2003.

ORSO, Paulino José. Métodos de Conhecimento in História da Educação: Pesquisa e Memória Histórica. ORTO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo; SILVA, João Carlos da; MARTIN, Edison; PERES, Claudio Afonso. **História da Educação: instituições escolares e memória histórica**. Cascavel: Editora Coluna do Saber, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2015.

PARANÁ. **Manual de Orientações Educação de Jovens e Adultos – EJA Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_orientacoes_eja_2012.pdf>. Acesso em 07 ago. 2016.

PARANÁ. **Resultado do Censo Escolar da Educação Básica – 2015**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/serie_historica2015.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

PARANÁ. **Informações Municipais para Planejamento Institucional**. 2016. Disponível em: <<http://www2.mppr.mp.br/cid/cascavel.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

PARANÁ – **Instrução SUED numero 02/2005**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022005.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PARANÁ. **Resultados do Censo Escolar**. Curitiba, n. 7, ago-set. 2014. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed7.pdf
>. Acesso em: 01 nov. 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**, 1909 - 1º tema: conceito de educação – Que é a educação? 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PPP. **Projeto Político Pedagógico CEEBJA Professora Joaquina Mattos Branco**. 2013.

REIS, Alessandra Crystian Engles dos. RI, Neusa Maria Dal. Educação e Política de Transferência Condicionada de Renda no Brasil. In: **Educere Et Educare**. vol. 3, n. 6, jul/dez. EDUNIOESTE, 2008.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pesquisador, Professor e Educador**. Organização e introdução de Diana Gonçalves Vidal. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Editora Autores Associados, 2011.

XAVIER, Antonio Carlos da R. MARQUES, Antonio Emílio S. **Um Retrato das Finanças da Educação no Paraná**. Brasília: Ed. BNDES. 1994. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0340.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Para um exame das relações históricas entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Estado, Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento das atividades profissionais dos alunos da EJA no CEEBJA

PROFISSÃO	ANOS			
	1984	1993	1994	1995
ABATEDOR	-		-	2
ACESSORISTA	-		1	1
AÇOUGUEIRO	-		2	1
ADJUNTO PASTOR	1			
ADMINISTRATIVO	-		1	
AGENTE	-	1		
AGENTE ADMINISTRATIVO	-		2	
AGENTE COMUNITÁRIO	-		-	1
AGENTE PREV.	-	1		
AGENTE DE SAÚDE	-	2	1	5
AGENTE DE SERVIÇO	-	1		
AGRICULTOR/A	12	8	10	19
AJUDANTE	-	1	2	1
AJUDANTE DE COZINHA	-	1		
AJUDANTE MARCENEIRO	-	1		
AJUDANTE MESTRE DE OBRA	-	1		
AJUDANTE MOTORISTA	-	1		
AJUDANTE DE PEDREIRO	-	1	-	1
AJUDANTE DE SERIGRAFIA	-		1	
AJUDANTE PRODUÇÃO	1			
ALMOXARIFE/ADO	1	1	-	1
APRENDIZ CHARQUEADOR	1			
APROPRIADOR	1			
ARMAZINISTA	1			
ARTESÃO/O	-		2	1
ASS. ADMINISTRAÇÃO	-	1		
ATEND. ENFERMAGEM	12	7	5	11
ATLETA	-		-	1
AUTÔNOMO/A	-	6	2	6
AUXILIAR	-	1		
AUX. ACAB. GRÁFICO	-		1	
AUX. ADMINISTRATIVO	1		3	2
AUX. ALMOXARIFADO	-		-	1
AUX. BIOQUÍMICO	1			
AUX. CARTÓRIO	-		1	
AUX. CONTABILIDADE	-	1	1	
AUX. COSTURA	-	1		
AUX. DE COZ.	-	1		
AUX. CRECHE	1			
AUX. DE DEPÓSITO	-	1	-	1
AUX. DE ENSINO	-		1	
AUX. DE RECEPÇÃO	-		1	
AUX. ENFERMAGEM	1		1	2
AUX. EQUIV.	-		1	
AUX. ESCRITÓRIO	7	6	4	4
AUX. EXPEDIÇÃO	-		-	1
AUX. FINANCEIRO	-		1	
AUX. FISIO E FONO	-		1	
AUX. FRIGORÍFICO	-		-	3

AUX. GERAL	-		-	1
AUX. INCUBATÓRIO	-		-	1
AUX. LABORATÓRIO	-		1	-
AUX. LAVANDERIA	-		-	1
AUX. MANUTENÇÃO INDUSTRIAL	1		-	
AUX. MECÂNICO	2	1	-	
AUX. MOTORISTA	1		1	
AUX. ODONTO			-	1
AUX. OFICINA	-		-	1
AUX. PROCES.	-		1	
AUX. PRODUÇÃO	1	1	2	4
AUX. PROFESSOR	-		1	
AUX. RADIO TEL.	-		-	1
AUX. REDE	1			
AUXILIAR SECRETARIA	1			
AUX. SERV. ADM.	-	1	1	-
AUX. SRV. APOIO	-		-	1
AUX. SERVIÇOS GERAIS	1	5	2	10
AUX. TRANSPORTE	-	1		
AZULEIJISTA	1			1
BABÁ	1	3	1	5
BALANCEIRO	1			
BALCONISTA	8	7		6
BANCÁRIO	-		-	1
BARBEIRO	1			
BIBLIOTECÁRIO/A	-		-	1
BITOLEIRO	-	1		
BOIADEIRO	-		-	1
BORRACHEIRO	-		-	1
CABELEIREIRA/O	6	3	-	4
CAIXA/CAIXA OP.	2	7		5
CAIXA CORREIO	-		-	1
CAMAREIRA	1			
CAPOEIRA	-	1		
CARPINTEIRO	-	1	-	2
CHAPEADOR	-		-	3
CHEFE DE ARMAZENAGEM	-	1		
CHEFE DE SEÇÃO	-		-	1
CINEGRAFISTA	1			
CLASSIFICADOR	-		-	1
COBRADOR	3	2		2
COBRADOR ONIBUS	1	1		
COLETOR	-	1		
COMERCIANTE	6	10		4
COMÉRCIO/COMERC.	1	2		1
CONFECÇÃO/CONFECIONISTA	-		-	1
CONSTRUTOR	1	1		
CONST. CIVIL	-		-	1
CONTÍNUO	2			
COPEIRO	1			
CORRETOR	-	1		
COSTUREIRA	2	6		4
COZINHEIRA	-	2		
DEDETIZADOR	-		-	1
DESEMPREGADO	15			
DESENHISTA	1	1		
DETETIVE PARTICULAR	1			
DIARISTA	-	1		

DIGITADOR	-	1		
DO LAR	49	26	28	21
DOMESTICA/DOM	16	23	21	42
EDUCANDA	-		1	
ELETRICISTA	7	1	1	4
ELETRICISTA MANUTENÇÃO	1			
EMB. DE TINTAS	-		1	
EMISSOR DE PASSAGEM	-		-	1
EMPREGADA	-	1	1	-
ENC. ADMINISTRAT.		1		
ENC. DE BASE	-	1		
ENC. DE EXPEDIÇÃO	-	1		
ENC. DEPTO. FINANCEIRO	-		-	1
ENC. DEPTO. PESSOAL	1		-	
ENC. DE FRIGORÍFICO	-		-	1
ENFERMEIRA/O	2	2	3	3
ENGARRAFADOR	1			-
EMPACOTADOR	-	1		
ENTREGADOR/A	-	1	-	3
ESCALADOR	-		-	1
ESCRITURÁRIO/ESCRIT.	1	3	1	-
ESCRIVÃO DE POLÍCIA	-		-	1
ESTETICISTA	-		-	1
ESTOFADOR	-		-	2
ESTUDANTE	-		-	1
EVANGELHISTA	1			
EXTRATURÁRIO	-		-	1
FIEL TESOUREIRA	1			
FISCAL	1		1	3
FISCAL DE PRODUÇÃO	-		-	1
FLORISTA	-		-	1
FOTÓGRAFO	-	1		
FRENTISTA	-	1	1	1
FUNC. PÚBLICO	-		3	1
FUNILEIRO	-		-	3
GALISTA	-	1		
GARÇOM	2	1	2	2
GERENTE	-	2	3	
GERENTE ADMINISTRATIVO	1			
GERENTE DE PRODUÇÃO	1			
GESSEIRO	1		1	
GRÁFICO	-	2	-	
GUARDA/GUARDIÃO	-	1	1	
HORTICULTOR	-		-	2
INDUSTRIÁRIO	1			
INSP. DE ALUNO	-		-	1
INSTALADOR/REPARADOR	-	1		
INST. DE SOM	-	1		
INSTRUMENTADORA	-		-	1
INSTRUTOR	1	1	1	
JORNALISTA	-	1		
LABORATORISTA	-		1	
LAVADEIRA	1		-	-
LAVANDEIRA	-		-	1
LAVRADOR	2	4	1	3
LEITOR DE LUZ	1			
LOTÉRICO	-		1	
MANICURI	-	1	-	1

MANOBRISTA	-		1	
MANTEGUEIRO	2			
MARCENEIRO	1	1	4	1
MASSAGISTA	-		-	1
MECANICO	5	3	5	10
MECANÓGRAFO	-	1		
MECÂNICO DE MÁQUINAS	-		1	
MEIO OFICIAL	-		-	2
MERENDEIRA	1	1		
MESTRE	1			
METALURGICO	1		1	
MILITAR	2	2	2	5
MINISTRO EVANGÉLICO	2	1		
MISSIONARIO	-		-	1
MONITOR/A	-	1	1	1
MONITOR DE ESPORTE	-		-	1
MONTADOR	1		1	1
MONTADOR DE MÓVEIS	-	1		
MOTORISTA	12	3	2	9
MÚSICO	1		4	
NÃO DECLARADO	71	163	260	274
OFFICE BOY	-	5	1	6
OPERADOR MAQUINA	2			
OP. DE PELITIZAÇÃO	-		-	1
OP. DE CAIXA	-		-	1
OP. DE XEROX	-		-	1
OPERADOR MÁQUINA	-		-	2
ORIENT. TRÁFICO/TRÁFEGO	-		1	1
ÓTICA	-		1	
PACOTEIRO	-	1	1	-
PASTOR	-		-	1
PEDREIRO	2	6	6	4
PEDREIRO AUTÔNOMO	-		-	1
PINTOR	1	1	1	2
PINTOR DE AUTOMÓVEIS	-		1	1
PINTOR DE MÓVEIS	-		1	
PINTOR ELETRICISTA	-		-	1
PIZZAOLLO	-		-	1
PLAINADOR	1			
POLÍCIA MILITAR	1			
POLIDOR	-		-	1
PORTEIRO/A	1	2	1	2
PROD. DE COMERCIAL	-		1	
PROFESSOR/A	12	3	2	
PROFESSOR CAPOEIRA	1		-	
PROFESSOR DATILOGRAFO	-		1	
PROGRAMADOR	-		1	-
PROGRAMADOR DE CNC	-		-	1
PROJETISTA	-	1		
PROMOT. DE VENDAS	-		1	
PROTÉTICO	-	1		
PUBLICIDADE	-		-	1
RADIALISTA	-	1	-	2
RADIO TELEGRAFISTA	1			
RECAPADOR	-		1	
RECEPCIONISTA	3	3	2	2
RECREADOR	-	2		
RECRECIONISTA	-		1	-

REFRIGERAÇÃO	-		-	1
REPOSITOR	-	1	1	2
REP. AUTONOMO	-		-	1
REPRESENTANTE	-		1	
REP. COMERCIAL	-		2	
REPRESENTANTE DE VENDAS	-		-	1
RONDO-MOÇA				1
SAPATEIRO	-		2	
SECRETARIO/A	4	6	7	7
SECURITÁRIO	1			
SEGURANÇA	-	1	-	1
SEPARA MERCADORIAS	-		-	1
SERVENTE	3			
SERV. GERAIS	-	5	2	8
SERRALHEIRO	-	1	1	
SERVENTE	-	1	2	5
SEV. INDUSTRIAL	1			
SOLDADO	4	3	1	1
SOLDADOR	2			2
SORVETERIA	-		1	
SUP. DE REDES	-		-	1
SUP. DE SERVIÇO	-		-	1
SUP. MICRO COMPUTADOR	-		1	
SUP. REDES TEL.	-	1		
SUPER POSTAL	1			
SUPERVISOR/A	1		-	1
SUPERVISOR DE VENDAS	-		1	
TAPECEIRO	1			
TARIFEIRO	-		1	
TÉCNICO	-		1	
TEC. COMPUTAÇÃO	1			
TECNICO ELETRONICA	1		-	2
TELEFONISTA	4	1	5	1
TOPÓGRAFO	1		1	
TORNEIRO	-		1	
VACINADORA	-		-	1
VENDEDOR/A/AUTÓNOMO	17	7	18	20
VENDEDORA TOP SUCO	-		-	1
VERDUREIRO/A	-		2	
VIGIA	4	1	-	2
VIGILANTE	2		-	1
VIGILANTE BANCÁRIO	1		-	1
ZELADOR/A	4	11	6	14

APÊNDICE B – Questionário roteiro para realização das entrevistas

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/PRPPG
Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – nível de Mestrado/PPGE - (45) 3220-3249
e-mail: mestradoedu@unioeste.br; mestradoeduca@bol.com.br;

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOBRE A EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Deseja declarar seu nome?
2. Qual a sua profissão?
3. Qual seu vínculo com a EJA/CEEBJA?
4. Por quais razões fora implantado o CESVEL – CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS DE CASCAVEL?
5. Como foi o processo de implantação e como se mantinha o CESVEL e como se mantém o CEEBJA?
6. Os valores advindos da Secretaria de Estado da Educação era na mesma proporção que para outras escolas ditas “regulares”?
7. Havia muita procura para cursar o supletivo? E, qual ou quais eram os motivos principais dessa demanda?
8. Ouvia-se e ainda ouve-se falar em “aligeiramento” de estudos ? Podes comentar sobre isso?
9. Por que mudou o nome para CEEBJA – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS?
10. Qual a diferença do supletivo para EJA?
11. Em relação às idades necessárias para poder estudar; continua a mesma do tempo de CESVEL ou mudou?
12. Por quais razões se estabelece estas idades para frequentar (à época no CESVEL e atualmente no CEEBJA)?
13. Como era a organização dos estudos? Houve mudanças na forma de estudos? Isto melhorou?
14. Quais os principais desafios encontrados tanto na oferta desta educação quanto para os estudantes?
15. Pode-se dizer que os estudos de EJA são fracos, que atende ou não atende os interesses/necessidades dos estudantes? Por que?
16. Pelo tempo de trabalho com este público que buscou e busca estudar nesta instituição de ensino, tens como dizer sobre os motivos destes estudantes terem que frequentar o CEEBJA, antes CESVEL?
17. Você entende que as políticas educacionais implementadas no país e no PR para a resolução do acesso a educação básica (incluída aqui a EJA) estão sendo efetivas na solução desses problemas educacionais e na melhoria da educação pública?

APÊNDICE C - Declaração de Autorização para realização das entrevistas

PPGE - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Nível de Mestrado
Área de Concentração: Sociedade, Estado e Educação
Rua Universitária, 2069, Cascavel-PR
Telefone: (045) 3220 7263

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Declaro para os devidos fins legais que aceito conceder entrevista para fins de uso de minhas informações e dados no desenvolvimento de pesquisa de dissertação de mestrado do senhor **José Armando Peletti** que trata da questão da *EJA – Educação de Jovens e Adultos*, em andamento, no **Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste**, campus de Cascavel, sob orientação do professor **Roberto Antonio Deitos**. O referido pesquisador (mestrando) se compromete a atender os critérios acadêmicos e respeitar os direitos dos entrevistados e selar de forma ética no uso das informações e dados de forma a seguir as normas acadêmicas e institucionais para o desenvolvimento da referida pesquisa.

Por ser verdade o declarado:

De acordo: _____ Data: _____
Assinatura do Entrevistado (a)

Ciente: _____ Data: _____
Assinatura do pesquisador