

ROSE MEIRE CIRILLO FURLAN

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO:
AVANÇOS E DESAFIOS À SUA CONSOLIDAÇÃO**

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSE MEIRE CIRILLO FURLAN

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO:
AVANÇOS E DESAFIOS À SUA CONSOLIDAÇÃO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, junto à Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, sob orientação da Prof^a Dr^a Celia Maria Haas.

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

SÃO PAULO

2007

F985 Furlan, Rose Meire Cirillo.
p Políticas públicas de educação de jovens e adultos nas escolas estaduais de São Paulo: avanços e desafios à sua consolidação / Rose Meire Cirillo Furlan. São Paulo, 2007. 158 p.

Bibliografia

Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo - Orientadora: Prof^a. Dra. Célia Maria Haas.

1. Política educacional 2. Educação de jovens e adultos. 3. Escola pública I. Haas, Célia Maria II. Título.

CDD 379.1

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

COMISSÃO JULGADORA

Profª Draª Celia Maria Haas (Orientadora)

Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho

Meneses

Profª Draª Rosa Elisa Mirra Barone

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Dedicatória

Dedico este estudo à minha filha Laiz, como legado de vida, para que a pautе sempre pela dignidade no rumo de seus objetivos pessoais e profissionais.

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Celia Maria Haas, por sua postura carinhosa nos ensinamentos e apoio durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo, que descortinaram inúmeras possibilidades e vieses na pesquisa científica, de colaboração inestimável nesta trajetória.

Ao Dirigente Regional da Diretoria de Ensino – Região Caieiras Prof. Celso Jesus Nicoletti, cuja contribuição profissional, permitiu o acesso a elementos da pesquisa de mestrado.

Às amigas educadoras Eliana Piedade Camargo, Amadora Della Beta e Andréia de Oliveira, pelo incentivo e companheirismo.

Aos meus pais, Manoel Furlan, *in memoriam*, e Lourdes Cirillo Furlan, e à minha irmã Flavia Furlan Juliato, que sempre estiveram presentes e me apoiaram em todas as decisões importantes da vida.

À minha filha Laiz Furlan Balioni, por seu amor incondicional e pelo respeito que manifesta ao meu trabalho acadêmico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
Abrangência do campo de observação, definição do problema de pesquisa e objetivos gerais.....	12
Influências da atuação profissional na base do processo de pesquisa.....	13
Reflexos da atuação profissional na definição dos procedimentos metodológicos	14
Relato da investigação em função dos objetivos de suas etapas.....	16
Capítulo 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	18
1.1 Retrospectiva histórica da educação de jovens e adultos.....	19
1.2 A atual configuração da educação de jovens e adultos.....	32
1.3 A conjuntura que combina fatores econômicos, sociais e políticos afeta diretamente a educação de jovens e adultos.....	36
Capítulo 2 – PLANOS E DECLARAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS.....	39
2.1 Conferência de Jomtien sobre educação básica e necessidades educativas fundamentais	40
2.2 “Educação: um tesouro a descobrir”. Relatório para a UNESCO, coordenado por Jacques Delors	47
2.3 Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos.....	50
2.4 O Plano Nacional de Educação.....	53

2.5 Novas tendências educacionais e a realidade da EJA	56
Capítulo 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	59
3.1 Ensino Supletivo presencial	62
3.1.1 Proposta para o Supletivo na Diretoria de Ensino – Região Caieiras.....	65
3.2 Programa Escola da Juventude – PEJ	68
3.2.1 Avaliação dos estudantes do PEJ	73
3.2.2 Avaliação externa e continuidade do programa.....	75
3.2.3 Ações do PEJ na Diretoria de Ensino de Caieiras	78
3.3 Programa de Alfabetização e Inclusão – PAI	83
3.3.1 Desenvolvimento do PAI na Diretoria de Ensino de Caieiras	87
3.4 Exames Supletivos	90
3.4.1 Realização dos exames supletivos	94
Capítulo 4 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA DE TELESSALA	99
4.1 Telecurso 2000 – materiais e métodos	104
4.2 O Orientador de Aprendizagem	107
4.3 A avaliação da aprendizagem dos alunos na telessala.....	109
4.4 A experiência da telessala na Diretoria de Ensino – Região Caieiras	112
Capítulo 5 – REFLEXÕES SOBRE A DICOTOMIA ENTRE AS INTENÇÕES E A REALIDADE NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS.....	133
5.1 A concretização de políticas públicas para a educação de jovens e adultos no interior das escolas públicas.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	147
HOME PAGES CONSULTADAS.....	158

RESUMO

O tema de pesquisa – *Educação de jovens e adultos* – deve-se a uma inquietação que concerne ao processo educacional conhecido e suas finalidades, inquietação que ensejou buscar compreender a dinâmica das práticas instituídas nas escolas públicas do Estado de São Paulo em relação às políticas públicas educacionais. Assim, o objetivo geral proposto foi conhecer as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando sua concretização nas escolas públicas estaduais para verificar em que medida se estabelece a abrangência e a contribuição dessa modalidade de ensino no processo de escolarização básica dessa população. Os procedimentos metodológicos constituíram-se na busca de referencial teórico, na análise documental, com especial atenção às legislações, declarações, planos e programas dedicados à educação de jovens e adultos e na apreciação crítica dos registros e das práticas educativas nas escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região Caieiras (SP). A partir da década de 1990, os planos internacionais de educação colaboraram acentuadamente para a mudança na concepção e configuração da educação de jovens e adultos, que passou a ser entendida como direito de todo cidadão ao longo da vida, tornando-se uma das modalidades de ensino de educação básica contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Essa legislação assegurou a todos o direito a estudos sistematizados de Ensino Fundamental e/ou Médio, público e gratuito, em qualquer fase da vida. Verificou-se também que, nas escolas públicas estaduais paulistas, as políticas públicas de educação de jovens e adultos se concretizam em cursos com suficiente oferta de vagas e diferentes formas de estrutura e organização, que procuram respeitar as especificidades do estudante adulto que ainda não concluiu a educação básica. Entretanto, enfrentam-se dificuldades de ordem pedagógica e administrativa para a efetivação de ações que consolidem a qualidade do ensino. Isso causa certo impacto no desenvolvimento de propostas educativas, com efeitos pouco consistentes no desenvolvimento sociocultural dessa população.

Palavras-chave: política pública de educação – educação de jovens e adultos – escola pública

ABSTRACT

The theme of this research – *Education of young and adult students* – is due to my concern about the present educational process and its goals, concern that impelled me to understand the dynamics of actions implemented at state schools in São Paulo in connection with public education policies. The general goal was to have a full knowledge of public policies about the Education of Young and Adult Students (EJA) and to identify their real application at state schools in order to confirm to what extent the width and the contribution of this form of teaching is established in the process of basic schooling for this age bracket. Methodological procedures made recourse to theoretical bibliography, critical appraisal of records and educational practices at state schools under the jurisdiction of Diretoria de Ensino –Região Caieiras (SP). Starting in the 1990s the international education plans strongly contributed to change the conception and the shape of education for young and adult students, which came to be seen as a right of any citizen throughout his life and was made into one of the forms of basic education comprised at Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Such body of laws secured to all the right of systematic schooling - primary and secondary, free of charge – at any phase of life. It was also found out that at the state schools the public policies of education for young and adult students take shape in courses with sufficient offer of inscriptions and different structures and organization, everything trying to attend to the peculiarities of adult students who have not concluded primary education. However, there are still pedagogical and administrative difficulties to overcome so as to consolidate schooling quality. This certainly bears on the development of education proposals and brings effects of little consistency on the sociocultural developments of these students.

Key words: public policies of education, education of young and adult students, state schools

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada por um interesse pessoal a partir da experiência profissional no trabalho de supervisão de escolas públicas jurisdicionadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e do entendimento de que a educação pode levar à transformação da sociedade.

A definição do tema de pesquisa – Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de educação básica direcionada a um público que, na idade própria, não teve acesso à educação formal ou não concluiu os estudos básicos estabelecidos pelas Leis vigentes no País – deveu-se essencialmente a meu comprometimento no trabalho enquanto Supervisora de Ensino de escolas públicas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região Caieiras (SP).

No desempenho das minhas funções de supervisão das escolas estaduais que mantêm a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos, tive várias oportunidades de acompanhar e compartilhar de experiências educacionais vividas por estudantes, professores e gestores das escolas.

No desenvolvimento do trabalho de supervisão, são realizadas rotineiramente visitas às escolas, quando são tratados assuntos de ordem administrativa e pedagógica que permitem conhecer a realidade do seu cotidiano.

Justamente devido a essa peculiaridade do meu trabalho, a tarefa de supervisão possibilitou o contato direto com alunos, professores e diretores de escolas que oferecem cursos de educação de jovens e adultos. Isso me permitiu formar uma idéia geral a respeito de suas opiniões e expectativas em relação a esses cursos. Fundamentalmente, os estudantes confiam que sua vida pode melhorar em função do estudo e da obtenção do correspondente certificado de conclusão de curso. Os professores e diretores reconhecem que os alunos do EJA são esforçados e, em resposta a essa característica, procuram atendê-los da melhor forma possível. Entretanto, percebem que os estudantes são prejudicados pelas condições em que se desenvolvem esses cursos e vêem frustrado seu desejo de efetivamente cooperar para o crescimento pessoal dos alunos.

Diante das opiniões e expectativas dos diversos atores da educação de jovens e adultos, motivei-me a investigar e conhecer mais profundamente como se concretizam as políticas públicas destinadas a essa parcela da população.

Num primeiro momento, essa motivação derivada de razões pessoais e profissionais não me pareceu suficiente para justificar a escolha do tema de pesquisa. Assim, procurei avaliar a relevância desse estudo.

Refletindo sobre questões mais amplas, acredito que é importante para a sociedade constituir-se de propósitos democráticos e éticos que contribuam e redirecionem as ações dos indivíduos para um futuro melhor. São as interações entre os indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

As demandas socioeconômicas e culturais da atualidade valorizam cada vez mais o conhecimento sistematizado e o tornam indispensável para que o indivíduo tenha oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

É evidente que novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo contemporâneo. As relações entre as pessoas, o trabalho, a capacidade de resolver problemas e conflitos pessoais, tudo isso depende do desenvolvimento de capacidades cognitivas que precisam ser trabalhadas. Dentre essas capacidades cognitivas, as habilidades de escrita, leitura, realização de cálculos e compreensão de problemas que afetam a todos exigem o mínimo de escolaridade. Ter acesso a recursos culturais relevantes para a participação responsável na vida social permite ao indivíduo desencadear a vontade de inserção na busca de soluções e alternativas; tornar-se independente, crítico e criativo para efetivamente experimentar o exercício da cidadania.

Assim, o indivíduo adulto analfabeto ou com pouca escolaridade fica à margem da sociedade, seu campo de ação permanece limitado em razão de dificuldades de expressão de pensamento e possibilidade de adquirir novos conhecimentos pela compreensão e interpretação dos códigos de leitura e escrita.

Nesse contexto, pareceu-me bastante relevante aprofundar estudos sobre as políticas de educação de jovens e adultos, em virtude de que esse atendimento à população adulta analfabeta ou pouco escolarizada pode vir a colaborar para diminuir o quadro de exclusão social reconhecidamente presente no País.

Além desses motivos, considero a investigação do tema bastante estimulante em função dos muitos desafios impostos e da oportunidade de encaminhamento dos estudos.

Ao iniciar a pesquisa, senti a necessidade de buscar o referencial teórico junto à obra de autores que tratam do assunto e realizar a retrospectiva histórica para situar a educação de jovens e adultos nas políticas públicas educacionais. Esse estudo me levou a conhecer, dentre outros fatos, que as políticas públicas de educação de jovens e adultos, ativeram-se de início quase exclusivamente ao combate do analfabetismo e que, ao longo do tempo, foram-se modificando e ampliando de tal forma que o direito de todos à educação básica em qualquer fase da vida passou a ser premissa fundamental e de responsabilidade do poder público.

Na continuidade da pesquisa, analisaram-se planos internacionais, em que tomou parte o Brasil, resultado de discussões e estudos sobre educação. Com relação à educação de jovens e adultos, verificou-se que esses planos influenciaram diretamente o atual Plano Nacional de Educação. As recomendações que emanam desses documentos contribuíram para uma mudança substancial na concepção de educação de jovens e adultos, que deixou de ser emergencial e transitória para tornar-se reconhecida como modalidade de ensino básico.

O compromisso dessa investigação com a compreensão de como se concretizam as políticas públicas de jovens e adultos nas escolas estaduais evidenciou a necessidade de análise das práticas educacionais tendo como fontes de informações a legislação básica que rege os cursos e programas implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e os registros que revelam a metodologia, ações e resultados no desenvolvimento desses cursos. Para possibilitar essa análise, foram definidas como amostra as escolas estaduais de EJA no âmbito da Diretoria de Ensino – Região Caieiras (SP). Devido à complexidade dessa tarefa, considero que o relato da minha experiência profissional junto a essas escolas, enquanto testemunho do seu cotidiano, contribuirá para esclarecer como as políticas públicas se transformam em realidade na vida das pessoas.

Para discorrer sobre a educação de jovens e adultos, foi necessário definir a metodologia de pesquisa que demandou ajustar o eixo norteador do trabalho a partir de decisões sobre a abrangência desse estudo e a questão fundamental na qual se concentra a pesquisa e seus objetivos gerais.

Abrangência do campo de observação, definição do problema de pesquisa e objetivos gerais

Em primeiro lugar, cumpre esclarecer ao leitor a dimensão do campo de abrangência desse estudo no que se refere à observação da prática educativa.

Por estar a educação de jovens e adultos garantida pela atual Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que tornou obrigatório o Ensino Fundamental para todos, inclusive para os que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na idade própria, as escolas estaduais acumularam a responsabilidade de oferecer escolarização equivalente ao ensino fundamental a todos os cidadãos.

Para atender a essa necessidade, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio das Coordenadorias de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), do Interior (CEI) e também da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), organiza os cursos para jovens e adultos oferecidos nas escolas estaduais conforme a política educacional nacional. Essas escolas estão jurisdicionadas a Diretorias de Ensino distribuídas por todo o Estado.

Por opção metodológica no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, foi definida a Diretoria de Ensino – Região Caieiras (D.E. Caieiras) como campo de observação da prática educativa. Algumas escolas públicas estaduais localizadas nos cinco municípios que fazem parte dessa Diretoria de Ensino oferecem cursos de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio para jovens e adultos. Esses cursos com organização e estruturas diferenciadas se caracterizam como Supletivo presencial e cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos nas telessalas e no Programa Escola da Juventude (PEJ). As escolas desenvolvem ainda o Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI). Além desses cursos, também se oferecem exames para aferir conhecimentos propostos pelo Centro de Exames Supletivos (CESU).

Essa pesquisa desenvolveu-se em função da seguinte pergunta: como se concretizam no interior da escola pública as regulamentações, determinações e orientações referentes à educação de jovens e adultos emanadas das políticas públicas de educação definidas pelos órgãos governamentais?

O objetivo geral proposto foi conhecer as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando como essas se concretizam nas escolas públicas estaduais de São Paulo, verificando em que medida se estabelecem a abrangência e contribuição dessa modalidade de ensino no processo de escolarização básica dessa população.

Influências da atuação profissional na base do processo de pesquisa

Na seqüência desse trabalho, com o propósito de apresentar a opção metodológica da pesquisa e melhor compreender os encaminhamentos, apresento uma breve retrospectiva da minha atuação profissional.

A investigação sobre a educação de jovens e adultos (EJA) não pretendia vir a transformar-se numa dissertação de mestrado. O interesse pelo assunto nasceu espontaneamente desde que passei a integrar a equipe de Supervisores da Diretoria de Ensino – Região Caieiras em 1999.

No decorrer das visitas às escolas no período noturno, chamou-me a atenção a grande freqüência de alunos das idades mais variadas, de adolescentes até pessoas bem mais velhas.

A princípio, a convivência de alunos de gerações diferentes despertou-me a curiosidade. Mesmo sem intenção clara ou compromisso científico, iniciei um processo investigativo dialogando com alunos sobre a motivação de estarem ali; com os professores, sobre as condições de trabalho e metodologia utilizada nas aulas; com a equipe de gestão escolar, sobre assuntos administrativos e sua percepção a respeito do ensino de jovens e adultos.

Com o passar do tempo, fui-me envolvendo cada vez mais nesse universo e passei a integrar a equipe de supervisores da EJA na Diretoria de Ensino – Região Caieiras. Num dado momento profissional, no início de 2000, coube-me a tarefa de supervisionar, acompanhar e orientar essa modalidade de ensino nas escolas.

Nessa época, os alunos da EJA eram atendidos no Supletivo presencial e estava em consolidação o ensino de jovens e adultos com atendimento individualizado e presença flexível, conhecido popularmente como *Telecurso*.

Devido às circunstâncias geradas pela rotina de trabalho, participei do processo de estruturação do curso e organização dos registros escolares dos alunos do Telecurso. Essa estruturação referiu-se à definição das escolas participantes, número de turmas, seleção de professores, orientação administrativa e pedagógica. Quanto aos registros, contando com a colaboração dos diretores, criamos documentos para inscrição, matrículas e acompanhamento da vida escolar.

Em virtude desse trabalho, participei de reuniões periódicas com o corpo docente e administrativo das escolas de EJA. Os relatos desses encontros, os diversos relatórios produzidos em várias situações de interesse pedagógico e demais registros da prática escolar dos alunos, professores e diretores se revelaram preciosas fontes de informações.

Essa prática rotineira de registro do trabalho administrativo e pedagógico desenvolvido no Telecurso, mesmo sem a intenção de transformar-se em objeto de consulta pública, resultou no acervo hoje disponível na Diretoria de Ensino – Região Caieiras.

Atualmente, dentre as tarefas decorrentes do meu trabalho de supervisão de escolas, além das já mencionadas, consta o acompanhamento dos programas implantados mais recentemente. Trata-se do Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI) e do Programa Escola da Juventude (PEJ). Participo ainda da organização e aplicação dos Exames Supletivos. Portanto, a maior parcela do meu trabalho profissional é dedicada à educação de jovens e adultos.

Reflexos da atuação profissional na definição dos procedimentos metodológicos

Em face deste histórico, pareceu-me importante continuar a investigar a educação de jovens e adultos, agora de forma sistematizada e intencional, culminando nesta dissertação de mestrado.

Fez-se preciso, portanto, reunir informações consistentes, obedecendo a uma investigação planejada, com objetivos definidos, que garantisse o rigor necessário à proposta de pesquisa apresentada.

A abordagem de pesquisa qualitativa pareceu-me a mais apropriada para embasar esse estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “[...] a expressão *investigação qualitativa* [é] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” Tais características fundamentam-se no princípio da flexibilidade, isto é, permitem usar variada gama de instrumentos e reconhecem a variedade de situações que contribuem para aumentar nosso conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.16) fornecem elementos que sustentam metodologicamente esse estudo quando afirmam que “[...] a investigação qualitativa assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.” Em função desse entendimento, durante o processo de investigação, consideraram-se várias fontes de informações que pareceram relevantes, desde a busca do referencial teórico, a leitura atenta de planos e legislações educacionais até a identificação de relatórios escolares, gráficos de resultados e compilação de diversos dados que ajudaram a esclarecer a questão geradora do problema de pesquisa.

Na primeira fase dos procedimentos de investigação, com o objetivo de conhecer as políticas públicas de educação de jovens e adultos, o foco desta pesquisa concentrou-se na coleta de dados históricos sobre o tema e na análise documental das políticas públicas de educação, com especial atenção para as referências a jovens e adultos, por meio de obras dos teóricos que tratam o assunto, legislações, planos e programas educacionais.

Na seqüência do processo, tendo em vista identificar como as políticas públicas de educação de jovens e adultos se concretizam nas escolas estaduais de São Paulo, reuniram-se documentos para elucidar a questão. Esses documentos foram produzidos em diferentes contextos e abordam a prática escolar em várias perspectivas, oferecendo ricos pormenores descritivos e dados numéricos, o que amplia a gama dos fenômenos observáveis. A esses elementos juntaram-se minha experiência profissional e apontamentos feitos acerca da educação de jovens e adultos.

Durante os procedimentos para reunir informações e analisar os dados coletados, tive a constante preocupação de verificar em que medida se estabelecem

a abrangência e contribuição da educação de jovens e adultos no processo de escolarização básica dessa população. A complexidade dos fenômenos envolvidos nessa tarefa levou-me a refletir que a resposta a essa questão é forçosamente genérica e envolve necessariamente as opiniões dos atores envolvidos no seu contexto natural.

Em virtude desse entendimento e tendo em vista o caráter da investigação qualitativa que permeou toda a pesquisa e permite, conforme a terminologia de Bogdan e Biklen (1994), a *observação participante*, que, em termos muito simples, possibilita ao investigador introduzir-se no universo que pretende conhecer, considerei essa possibilidade e inseri-me no contexto em que ocorrem os fenômenos estudados.

No decorrer da pesquisa circulei pelos ambientes escolares e estabeleci diálogo com alunos, professores e gestores, procurando elucidar pontos obscuros no meu entendimento sobre a abrangência e contribuição da educação de jovens e adultos no processo de escolarização básica. Isso me permitiu inferir sobre a questão e o resultado dessa análise se explicita na conclusão deste trabalho.

Relato da investigação em função dos objetivos de suas etapas

A organização dos capítulos deste trabalho de pesquisa obedece a objetivos específicos. No primeiro capítulo – *A Educação de jovens e adultos no Brasil* –, busca-se o referencial teórico e analisam-se as políticas públicas de educação de jovens e adultos (EJA) a partir de uma perspectiva histórica.

No segundo capítulo – *Planos e declarações acerca do ensino de jovens e adultos* –, destacam-se três relatórios internacionais de reconhecido valor para a definição de políticas públicas de educação de jovens e adultos com vistas a conhecer as recomendações para EJA em nível internacional e analisam-se as referências à EJA no atual Plano Nacional de Educação.

O objetivo do terceiro e do quarto capítulo é conhecer a realidade das políticas públicas de EJA nas escolas estaduais de São Paulo. No terceiro capítulo – *Políticas públicas de educação de jovens e adultos* –, buscou-se a prática educativa

da Diretoria de Ensino – Região Caieiras (D.E. Caieiras) jurisdicionada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No quarto capítulo – *A educação de jovens e adultos no sistema de telessalas* –, o foco se fixa na experiência do ensino de atendimento individualizado e presença flexível nas telessalas e se apresenta com pormenores o processo desenvolvido na D.E. Caieiras.

O quinto capítulo – *Reflexões sobre a dicotomia entre as intenções e a realidade no ensino de jovens e adultos* –, apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas para jovens e adultos no ensino básico e seus impactos na escola pública.

Nas considerações finais, foram abordados os avanços e dificuldades na implementação das políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Capítulo 1

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Uma retrospectiva histórica se impõe no desenvolvimento desta pesquisa porque permite detectar marcos fundamentais para a compreensão e contextualização das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.

Tal proposta visa conhecer a evolução dessa modalidade de ensino a partir do referencial teórico, selecionado em razão de seu valor nas discussões a respeito da educação de jovens e adultos, e das legislações antigas e atuais.

Para compreender como o sistema socioeconômico, cultural e político interfere diretamente na educação, recorre-se a Romanelli (1999), que aponta as inter-relações que ocorrem nos sistemas de organização da sociedade. A economia, cultura e política interagem e influenciam a organização do sistema educacional de forma a atender as demandas desse complexo.

Romanelli (1999, p.14) afirma que são possíveis algumas constatações teóricas. Uma delas é que a evolução da economia interfere na organização do ensino, visto que “[...] o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola [...]”; a outra constatação é que a evolução da cultura letrada também interfere na organização da escola, pois “[...] a herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola [...]” determinando e organizando os conteúdos estudados para atingir os objetivos dessa sociedade. Mais uma constatação da autora diz respeito às implicações no sistema político:

A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela

organização, segundo interesses ou segundo valores da camada que representa. (ROMANELLI, 1999, p.14).

Essa linha de pensamento aponta que os vários fatores que compõem o contexto econômico, cultural e político de determinada época estão intimamente ligados à organização da escola. As mudanças sociais ocorrem em virtude dos movimentos e alterações na forma de o homem produzir elementos culturais. Assim, valores materiais, morais e ideais vão-se transformando com o passar do tempo a ponto de ser imperceptível como e quando as mudanças se dão. Constatam-se apenas os fatos, não seu processo ou sua época.

Então, se considerarmos que a organização da instituição escolar é fator determinante para a manutenção de alguns sistemas sociais e para a transformação de outros, pode-se concluir que as decisões sobre políticas educacionais sofrem diretamente a interferência de questões que estão além de interesses facilmente identificáveis.

1.1 Retrospectiva histórica da educação de jovens e adultos

Neste estudo, faz-se uma incursão pelo texto das Constituições Brasileiras e pela legislação a fim de verificar como a educação de jovens e adultos (EJA) passou a ser uma preocupação dos legisladores na formulação de políticas públicas. Junto aos teóricos, procuram-se elementos que esclareçam como essas políticas públicas evoluíram até a atualidade.

Assim, constatamos que a Constituição Imperial de 1824 garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, fazia menção a colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Letras e Artes (XXXII, XXXIII, art. 179).

Nessa época, o Brasil era um país escravocrata esparsamente povoado e essencialmente agrícola. A inviolabilidade dos direitos civis e políticos era garantida apenas aos cidadãos livres. A esses cidadãos livres, detentores do poder econômico, garantia-se a educação. Não havia preocupação alguma com a população servil, abandonada à ignorância e à miséria, compilando

assistematicamente na oralidade os elementos da sua cultura, transmitidos de geração a geração por contatos interpessoais.

A primeira Constituição da República, outorgada em 1891, não fez referência à gratuidade da instrução, conforme constava da Constituição Imperial, e condicionava o exercício do voto à alfabetização. No seu art. 35, se referia a animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e instrução secundária no Distrito Federal. No parágrafo 6º do art. 72, assegurava ser leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos do País.

Em razão da falta de interesse dos poderes públicos pelo ensino elementar, surgiram cursos noturnos de instrução primária propostos por associações civis. Essas iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e, de outro, atender às demandas específicas de uma economia agrária voltada para a exportação, que não exigia mais do que o conhecimento primário das letras.

A situação de ausência do poder público em relação à educação elementar de adultos persistiu por longo tempo. Somente na década de 1920, em função do fenômeno de migração da população rural para os centros urbanos, provocada pelo início da indústria nacional, que demandava mão-de-obra local com alguma instrução, é que surgiu um pequeno conjunto de ações oficiais e civis no combate ao analfabetismo.

Assim, alguns cursos populares noturnos de educação primária elementar eram mantidos pelo Governo Estadual em áreas de concentração urbana, mas, na sua maioria, dependiam de iniciativas particulares e das prefeituras municipais.

Paiva (1987) faz referência aos Cursos Populares Noturnos organizados no Distrito Federal (RJ), em 1928, como a primeira ação efetiva na implantação do ensino diferenciado para adultos. Segundo a autora,

A reforma do Distrito Federal em 1928 havia cuidado da educação dos adultos ao reorganizar os cursos elementares noturnos e moralizar seu funcionamento. Sob nova designação (Cursos Populares Noturnos), tais cursos deveriam ministrar o ensino primário elementar em 2 anos a adultos analfabetos, ensino técnico elementar e cultura geral, sobretudo higiênica, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares. (PAIVA, 1987, p.169).

Na década de 1930, o movimento de intelectuais de que participaram, entre outros, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, resultou no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, documento que consolidou o compromisso desses intelectuais com a causa da educação democrática e progressiva e apontava a necessidade de um plano educacional não fragmentado e extensivo a todos os brasileiros, que atendessem à formação das classes menos favorecidas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova contribuiu para que a Constituição da República de 1934 reconhecesse pela primeira vez a educação como direito de todos. E ainda, ao se referir, no parágrafo único, item a, do art. 150, ao Plano Nacional de Educação, determinou que o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, fosse extensivo aos adultos.

Entretanto, em 1937, alteram-se totalmente os rumos da política do País:

[Em] 10 de novembro de 1937, Vargas ordenou o cerco militar ao Congresso Nacional, impôs o fechamento do legislativo e outorgou uma nova Constituição para o País, substituindo a Constituição de 1934. Iniciava-se o governo ditatorial conhecido como Estado Novo. (COTRIM, 1998, p. 417).

No Estado Novo, o poder público procurava controlar as relações sociais em virtude da preocupação da elite dominante em face dos movimentos democráticos cada vez mais intensos. Nesse contexto político, foi outorgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Nessa Constituição, os arts. 128–134 determinam pormenorizadamente as competências da União, Estados e Municípios para com a educação. Destaque-se que o art. 130 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Segundo Beisiegel (1974), em novembro de 1942, foi instituído um Fundo Nacional de Ensino Primário com cujos recursos contava realizar-se um programa progressivo de alargamento da rede de educação popular que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Só a partir de 1945, porém, é que aparecem as primeiras disposições legais e ações que marcaram uma política de educação de adultos. O Decreto n.º 19.513/1945 regulamentou a quantia correspondente a vinte e cinco por cento de cada auxílio federal destinada à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

Entretanto, as mudanças com relação à educação de jovens e adultos só se acentuaram com o fim da ditadura do Estado Novo. Após quinze anos consecutivos sob o governo do presidente Getúlio Vargas, veio a abertura democrática e uma nova Constituição da República Federativa foi promulgada, em 1946. Essa Constituição determinava que a educação fosse direito de todos e que o ensino primário oficial fosse gratuito.

Segundo Cotrim (1998), a Constituição de 1946 era uma Carta liberal-democrática. Do seu conteúdo pode-se destacar o estabelecimento de direitos do cidadão, direito à liberdade de pensamento, de crença religiosa, de expressão, de locomoção e de associação de classes.

O período que se seguiu foi marcante para a evolução da educação de jovens e adultos no País em razão da experiência de luta contra o analfabetismo.

O Ministério de Educação e Saúde criou, em 1947, o Departamento Nacional de Educação, sendo instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), responsável pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e pela implantação do ensino supletivo em diversas regiões do País. De acordo com Beisiegel (1974), essa campanha teve dois momentos distintos: o primeiro de 1947 a 1950, sob direção geral do Professor Lourenço Filho, foi marcado por grandes conquistas e realizações, cuja amplitude se restringiu progressivamente no segundo, a ponto de a diminuição de investimentos resultar no encerramento oficial da campanha em 1963.

Na direção da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, Lourenço Filho imprimiu suas convicções de que o combate ao analfabetismo poderia integrar os indivíduos até então marginalizados pela ignorância em ações favoráveis ao desenvolvimento produtivo do País. Argumentava que a condição de analfabetismo a que estava submetido certo contingente da população brasileira era responsável por grande parte dos nossos problemas. Nessa campanha, propunha-se atingir os habitantes do meio rural e os imigrantes para promover sua assimilação a favor da causa nacional e da unificação da cultura brasileira por meio da educação.

Paiva (1987, p.179) esclarece alguns pontos fundamentais da Campanha de Educação de Adultos:

Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das idéias de 'integração' como justificação social e de 'incremento da produção' como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do País. Por isso, a educação dos adultos convertera-se num requisito indispensável para 'uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância', para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social.

A Campanha de 1947 instaurou no Brasil um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo. Entretanto, não chegou a produzir nenhuma proposta específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Essa Campanha contribuiu para diminuir o contingente de brasileiros e imigrantes na condição de analfabetos, mas sofreu críticas pelo pouco que conseguiu na elevação da cultura popular, limitada que ficou à codificação e decodificação do código escrito.

No Estado de São Paulo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos teve papel fundamental no desenvolvimento do ensino supletivo. A Lei Estadual nº. 76, de 23 de fevereiro de 1948, criou o Serviço de Educação de Adultos, subordinado ao Departamento de Educação. Em seu art. 4º, fixava como atribuições do Serviço:

[...] promover e superintender, em todo o Estado, campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos, por meio de classes de emergência de ensino fundamental supletivo a analfabetos de ambos os sexos e maiores de 14 anos de idade; manter com as autoridades municipais e com as instituições particulares interessadas entendimentos no sentido de melhor difusão da educação de adultos; organizar e fazer cumprir, com a colaboração das autoridades de ensino primário, programas do curso fundamental supletivo; instituir, de acordo com as autoridades escolares da região e autoridades municipais, comissões locais destinadas a incentivar as campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos e a freqüência das classes de emergência de ensino fundamental supletivo. (LEI 76, 1948, art. 4º).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024, pouco contribuiu para organizar o sistema de ensino público, garantindo apenas a gratuidade, mas não a obrigatoriedade do ensino primário. Essa Lei permitia aos maiores de dezesseis anos obter o certificado de conclusão do curso ginasial e aos maiores de dezenove anos o certificado do curso colegial, mediante a prestação de exames de madureza, sem observância de regime escolar.

Em 1963, outro momento fundamental marca a educação de jovens e adultos mediante as atividades do educador Paulo Freire. As propostas para a alfabetização de Paulo Freire eram diferentes das práticas tradicionais até então aplicadas. A essência de sua preocupação era a natureza política dos conteúdos da ação educativa, que ia além do aprendizado instrumental.

Conforme lemos em sua obra,

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 1997, p.28).

Dessa forma, o sistema de alfabetização de Paulo Freire baseava-se no diálogo, concebendo que todos os sujeitos são atuantes e capazes de conscientização a respeito das forças políticas que determinavam sua função na sociedade. Propôs trabalhar uma linguagem comum que exprime o pensamento a partir de uma realidade concreta e cotidiana do educando. Educador e educando se inter-relacionam, trocam e aprendem. Sendo todos sujeitos do diálogo, cumpre partir do princípio de que todos não sabem tudo e também não ignoram tudo.

Paulo Freire concebe educação como conscientização, que é práxis social, isto é, reflexão sobre a realidade existencial procurando captá-la na sua causalidade autêntica, nas suas causas mais profundas dos acontecimentos vividos, procurando sempre inserir os fatos particulares na globalidade das ocorrências da situação. (JANNUZZI, 1979, p. 69).

O educador Paulo Freire trazia para as atividades no processo de alfabetização a discussão e o exame crítico de expressões sociais, culturais, políticas e econômicas da situação de vida de grupos que se identificavam como parte da população excluída do desfrute dos bens de consumo, tornando-se

conscientes das desigualdades sociais. Aos movimentos políticos populares interessavam essas discussões. Algumas iniciativas foram tomadas para a utilização dessa prática educativa nos diversos Estados da Federação, envolvendo estudantes universitários em associações que orientavam as atividades muito mais para o campo político do que para o educacional.

De acordo com Beisiegel (1974, p. 168),

Desde o início, os trabalhos de Paulo Freire foram assimilados mais pelas suas virtualidades enquanto meio de mobilização do que enquanto expressão de um conjunto articulado de idéias educacionais. A prática educativa inspirada nos trabalhos do Autor seria avaliada, prestigiada e, finalmente, recusada, no Brasil, a partir de estimativas centradas em suas implicações políticas.

No curto período de julho de 1963 a abril de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura implantou oficialmente o método Paulo Freire no País. Juntamente com o movimento estudantil Ação Popular, diversas iniciativas foram tomadas para promover o movimento de alfabetização de adultos.

Conforme Ribeiro (1993), na primeira metade da década de 1960, surgiram os movimentos de educação popular, que pretendiam a participação ativa da população adulta na vida política do País, para o que propunham novos métodos de alfabetização. Os principais movimentos em favor da alfabetização foram os dos Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que se restringiam a Pernambuco e Rio Grande do Norte, e o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ligado ao governo da União.

A interrupção dos resultados positivos alcançados pelas campanhas e movimentos de alfabetização veio com o golpe militar de 1964, que promoveu a ruptura política e reprimiu os movimentos de educação populares. O modelo de desenvolvimento adotado pelo regime militar entendia como ameaça à ordem política tais planos e programas, que foram extintos ou fechados. Dessa forma, a desconfiança e a repressão atingiram os promotores da educação popular e da alfabetização. Com as mudanças nas diretrizes políticas do País e a repressão imposta pelo governo militar, o processo de campanha de alfabetização de adultos sofreu impacto de descontinuidade, mas alguns movimentos se mantiveram na

clandestinidade. Em nível oficial, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), devido a suas características de interesse do governo militar, foi autorizada a manter cursos de alfabetização, mas não teve repercussões de destaque.

Em 1967, foi outorgada nova Constituição Federal, determinando que “[...] o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (inciso II, § 3º, art. 168).

Em dezembro de 1967, foi criada, por meio da Lei nº. 5.379, a Fundação *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL), com a missão de responder às críticas ao regime militar pela interrupção das campanhas de alfabetização oficiais e das que vinham sendo desencadeadas pelos movimentos populares.

Haddad e Di Pierro (2000b) apontam para o encaminhamento das ações do MOBRAL voltadas aos interesses políticos em detrimento de proposições de caráter pedagógico.

Em 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, mais voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar respostas aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos dos governos militares. (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p. 114).

A partir de 1970, o MOBRAL passou a ter volumosa dotação de recursos provindos de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva e deduções voluntárias para o MOBRAL de 2% do Imposto de Renda devido pelas empresas, o que o tornava independente das demais verbas orçamentárias. Todos esses recursos possibilitaram uma campanha maciça de alfabetização e educação de adolescentes e adultos, visando à população dos 15 aos 35 anos de idade.

A Gerência Pedagógica do MOBRAL Central era responsável pela organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, de modo que o órgão que determinava os objetivos a atingir não mantinha contato direto com os educadores e estudantes. Sua organização operacional firmou convênios com diversos órgãos governamentais e instituições privadas. Participaram, dentre outros, várias Secretarias da Educação de Estados e Municípios, Comissões Municipais formadas por associações voluntárias de serviços, empresários e alguns membros

do clero que, espalhados por todo o País, se encarregaram de executar a campanha.

A atuação do MOBRAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p. 115).

No final da década de 1970, o MOBRAL foi-se envolvendo em várias atividades que o distanciaram de seu objetivo inicial. De acordo com Casério (2003), durante sua atuação, o MOBRAL diversificou-se e envolveu-se em outras áreas: na área da saúde, participou das campanhas nacionais de vacinação; na área educacional, esteve envolvido no ensino profissionalizante e na criação de classes de pré-escola e, na área cultural, participava dos programas de artesanato e música, dentre outros. Além disso, participou de pesquisa eleitoral e fez o papel dos institutos de extensão rural do Ministério da Agricultura, promovendo cursos de como plantar hortas comunitárias.

Dessa forma, o MOBRAL foi paulatinamente perdendo credibilidade nos meios políticos e educacional e acabou descaracterizando-se até extinguir-se em 1985, com o fim do governo de regime militar.

Sem fugir da retrospectiva cronológica que apresenta os principais momentos de mudança no processo de educação de jovens e adultos, é forçoso abrir um parêntese para melhor compreender os fatos, considerando que os programas de alfabetização corriam em paralelo aos demais relacionados à educação de jovens e adultos.

Reportamo-nos à Lei Federal nº. 5.692/1971, que criou o ensino supletivo e atualizou os antigos exames de madureza, ainda sob determinação do governo de regime militar.

A Lei nº. 5.692/1971 fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Pela primeira vez configura-se o ensino supletivo estabelecendo que tenha por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de

aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (LEI 5692, 1971, art. 24, p.1).

Essa Lei garantiu o acesso do adulto à escola e possibilitou as formas de estrutura e organização do ensino supletivo que ainda vigoram. Com relação aos exames supletivos, determinou que o currículo das disciplinas abrangesse o núcleo comum fixado pelo Conselho Federal de Educação de forma que fosse possível continuar os estudos em caráter regular.

Como bem apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.4),

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudos e ensino à distância, entre outras.

A LDB nº. 5.692/1971 e as demais legislações complementares caracterizaram o ensino supletivo pela aceleração de estudos e racionalização dos meios, recomendando inovações metodológicas com o uso dos meios de comunicação de massa – correio, rádio, televisão – para atingir o maior contingente possível de pessoas. Todavia, a obrigatoriedade da oferta de ensino público de primeiro grau foi restrita às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos.

Na visão de Haddad e Di Pierro (2000b), o ensino supletivo foi apresentado à sociedade como escola do futuro, diferente do ensino regular, mas integrada ao sistema educacional, ocupando espaço próprio, propondo-se recuperar o atraso e formar uma mão-de-obra capaz de contribuir com o desenvolvimento nacional.

Em seguida à extinção do MOBREAL, criou-se a Fundação Educar, que herdou toda a sua estrutura.

A *Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Educar* foi criada pelo Decreto nº. 91.980, de 25 de novembro de 1985. Sob competência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sua finalidade específica era a proposição de programas de educação básica para adultos que não tiveram acesso à escola. Conforme informações do site do INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007), as prioridades da fundação eram:

Promover a alocação dos recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica; formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais, com vistas a orientar a execução dos referidos programas; incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e tecnologias educacionais; estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas. (www.inep.gov.br).

A Fundação Educar apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas dos governos estaduais e municipais, entidades civis e empresas, supervisionava e acompanhava a atividade das instituições e secretarias que recebiam os recursos para executar seus programas. A prática da Fundação Educar manteve-se centralizadora e ineficiente, o que pouco contribuiu para sistematizar as questões pedagógicas ou formar professores para a educação de adultos.

Entretanto, com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um vácuo na educação de jovens e adultos decorrente da falta de investimentos do governo federal. Nesse contexto, alguns Estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer escolarização básica para jovens e adultos, mantendo ou melhorando a estrutura que funcionava antes.

Em 1989, elegeu-se por voto direto Fernando Collor de Mello, primeiro presidente escolhido pelo povo depois do regime militar. Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), no governo Collor, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de mobilizar a sociedade por meio de comissões de órgãos governamentais e não-governamentais. Como essas comissões não podiam controlar a destinação dos recursos do programa de alfabetização, este se encerrou depois de apenas um ano.

A partir de então, acentuou-se a tendência à municipalizar a educação de jovens e adultos, muito mais em função da falta de investimentos federais e estaduais do que de uma política de descentralização.

A primeira metade da década de 1990 foi um período de pouquíssimos investimentos do poder público na educação de jovens e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000a, p.10), referindo-se ao período entre 1994 e 1996, “[...] a contribuição da União para o financiamento do ensino supletivo nesses anos foi modesta, situando-se pouco acima de 4% da despesa realizada pelo setor público.”

Um fato marcante no cenário educacional brasileiro foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996. Esse fundo recolhe, racionaliza e redistribui recursos financeiros para a educação fundamental nos Estados e municípios em todo o País. Entretanto, a Emenda Constitucional nº. 14/1996 suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental para jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Assim, o Estado ficou desobrigado de aplicar as verbas destinadas ao ensino fundamental para a educação de jovens e adultos, excluindo as matrículas nessa modalidade do cômputo do FUNDEF para atender aos Estados e municípios.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1997, o Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, criou o *Programa Alfabetização Solidária (PAS)*. Esse programa, também conhecido como *AlfaSol*, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que promove parcerias entre empresas, universidades, pessoas físicas e prefeituras com o apoio do Ministério da Educação (MEC). Essa campanha de alfabetização é dirigida especialmente aos municípios com índice de desenvolvimento humano (IDH) inferior a 0,5 e elevados índices de analfabetismo.

O AlfaSol, cuja proposta é desenvolver a alfabetização inicial em oito meses, continua em atividade. Compete ao MEC fornecer materiais didático-pedagógicos, aos municípios mobilizar alfabetizadores, alfabetizandos e espaços para a instalação de salas de aula, às universidades realizar a coordenação, capacitação dos monitores e às empresas cobrir os custos operacionais. De acordo com o site do Programa Alfabetização Solidária (2007), o balanço de 2006 mostrou que o programa encerrou o ano com 5,3 milhões de pessoas alfabetizadas, participação de 2.099 municípios em 21 Estados da Federação, além do Distrito Federal, tendo capacitado 244.000 (duzentos e quarenta e quatro mil) alfabetizadores, com o envolvimento de 182 empresas, organizações, instituições e governos parceiros, além de 102 instituições de ensino superior. Atuou principalmente nas regiões do Norte e Nordeste do País, mas também, em áreas metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Um dos projetos de alfabetização que se destacam no âmbito municipal é o *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA Brasil*. Iniciado em 2003 e em franca atividade, é um trabalho executado pelo Instituto Paulo Freire junto aos

municípios conveniados, com ações que buscam a mobilização social e envolvem as dimensões política, pedagógica e administrativa. A metodologia pedagógica adotada é inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, que criou o projeto implementado numa primeira fase, em 1989, enquanto esteve à frente da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo.

No governo de Luis Inácio Lula da Silva (LULA), em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD), que dá apoio técnico e financeiro aos governos estaduais e municipais. O SECAD atende a EJA através do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, organizado nas seguintes coordenadorias: Coordenação Geral de Alfabetização, que gerencia o programa *Brasil Alfabetizado*; Coordenação Geral Pedagógica e Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), que desenvolvem o *Programa Fazendo Escola*.

O Programa Brasil Alfabetizado é coordenado, acompanhado e avaliado pelo MEC, que executa o repasse de recursos financeiros às instituições conveniadas responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores e organização de todo o processo educativo, inclusive pela inscrição dos alunos e escolha do material didático. As prefeituras municipais têm aderido ao programa em bem maior proporção que as secretarias estaduais, organizações não-governamentais e universidades: 2004 foram 382 instituições envolvidas, das quais 307 municípios. Segundo o Ministério da Educação, em 2006, foram cadastrados no Programa Brasil Alfabetizado 1.640.150 (um milhão, seiscentos e quarenta mil, cento e cinqüenta) alfabetizando em todo o País, com predominância dos Estados do Nordeste. Todo o contingente é atendido por 672 entidades e 84.523 (oitenta e quatro mil, quinhentos e vinte e três) alfabetizadores.

No âmbito do SECAD, o Programa Fazendo Escola objetiva apoiar e ampliar os sistemas de ensino estaduais e municipais para atender com apoio técnico e financeiro jovens e adultos no ensino fundamental. A assistência financeira, fiscalização, normatização, coordenação, monitoramento, cooperação técnica e avaliação da aplicação dos recursos são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O esforço brasileiro para erradicar o analfabetismo adulto tem logrado diminuir os índices oficiais. Conforme estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE, 2000), o índice de analfabetos com 15 anos ou mais vem declinando: de 14,7% em 1996 para 13,6% em 2000.

Entretanto são acentuadas as desigualdades regionais e o debate teórico sobre a definição do conceito de analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional questiona os números do IBGE e a qualidade da alfabetização. De maneira geral, a condição de analfabeto funcional é aquela em que o indivíduo, apesar de saber ler e escrever, não consegue interpretar textos mais longos e relacioná-los com outros dados. Encontram-se nessa situação indivíduos com até quatro anos de estudo sistematizados, não considerados analfabetos no cômputo estatístico, mas em situação muito adversa em relação aos com mais anos de escolaridade.

Favorável à educação de jovens e adultos, a Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A Medida Provisória nº. 339, de 28 de dezembro de 2006, regulamenta o FUNDEB no âmbito dos Estados e do Distrito Federal e estabelece, no art. 10, que a distribuição proporcional dos fundos leve em conta as diferentes etapas e modalidades de ensino. Conforme o art. 11, a apropriação dos recursos pela educação de jovens e adultos observará o máximo de dez por cento dos recursos do fundo respectivo. Isso implica menor investimento em relação às demais modalidades de ensino, mas dá alguma esperança de melhorar o atendimento aos adultos que pretendem concluir o ensino básico.

1.2 A atual configuração da educação de jovens e adultos

Atualmente, são várias as legislações que norteiam as políticas públicas de educação para jovens e adultos, fundamentadas principalmente pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, Parecer CNE/CEB 11/2000, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal de 1988, nos seus arts. 208 e 214, garante o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, oferecido pelo Estado, inclusive àqueles

que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade própria, e determina um plano de ações para a erradicação do analfabetismo.

Pautada na Constituição Federal, a LDB nº. 9.394/1996, por sua vez, confirmou a conquista do direito dos jovens e adultos à educação pública gratuita e dedicou os arts. 37 e 38 exclusivamente à educação de jovens e adultos nos seguintes termos:

Art. 37 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 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. 38 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. (LDB 9394, 1996, p. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, além dos artigos mencionados, regulamenta ainda a educação de adultos incorporada às determinações que definem a garantia de acesso e permanência do estudante e a organização e estrutura do ensino básico. Refere-se à educação vinculada ao mundo do trabalho, garantia de oportunidades de acesso e permanência do aluno trabalhador na escola, oferta de ensino noturno, flexibilidade na organização dos cursos, ensino à distância, possibilidade de aproveitamento de estudos e valorização da experiência extracurricular.

Em 10 de maio de 2000, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº. 11, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento importante para a consolidação das determinações da LDB nº. 9.394/1996 nos sistemas de ensino oficiais e orientação da iniciativa privada na implementação dos cursos.

Nesse documento, Cury (2000) apresenta uma reflexão sobre o quadro de exclusão social presente no Brasil, que continua a reproduzir excluídos do ensino básico e conserva 16 milhões de analfabetos em todo o País, situação agravada em alguns pontos do território nacional onde as diferenças setoriais e regionais se mostram mais evidentes.

Em virtude da importância do Parecer CNE/CEB nº. 11 para a mudança da concepção de educação de jovens e adultos, destaca-se aqui o que seu relator apresenta como três funções que fundamentam a necessidade de políticas de educação para jovens e adultos e revelam a importância de um modelo pedagógico próprio que respeite as especificidades dessa modalidade de ensino.

A primeira função da EJA que diz respeito ao direito de todas as pessoas à educação Cury (2000) denomina *função reparadora* e a explica:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (PARECER CNE/CEB 11, 2000, p. 6).

Esse Parecer destaca a importância da oportunidade de educação básica para todos os cidadãos, caracterizando o que Cury (2000) denomina a *função equalizadora* da EJA. É uma reparação da situação a que esteve submetida a população menos favorecida em função de políticas públicas excludentes. Desse modo, urge oferecer mais oportunidades aos que foram prejudicados pelo sistema educacional. Conforme o relator,

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (PARECER CNE/CEB 11, 2000, p. 9).

Ainda segundo o Parecer, são demandantes do EJA as pessoas expostas a diversos tipos de adversidades socioeconômicas e culturais constrangidas a uma situação de exclusão do ensino formal e prejudicadas pela condição que se estabeleceu devido a essa falta de oportunidade. A função equalizadora da EJA diz respeito ao conceito de equidade que exprime os ideais de uma sociedade mais justa. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (CURY, 2000, p.10).

A terceira função da educação de jovens e adultos, conforme Cury denomina, é a *função qualificadora*, relacionada à educação permanente que permitirá ao indivíduo valorizar suas experiências, reconhecer-se capaz, desenvolver seu potencial e habilidades de forma a preparar-se mais e melhorar o acesso às oportunidades de trabalho e conhecimento cultural.

Sobre a função qualificadora da EJA, Cury (2000) declara que:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimento por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode se chamar qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (PARECER CNE/CEB 11, 2000, p.11).

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 modifica a concepção de educação de jovens e adultos respeitando seu caráter educativo processual, resgata sua história, identifica as dificuldades e alerta para a necessidade de corrigir os rumos em face das novas demandas socioeconômicas e culturais que se estabeleceram nos níveis nacional e internacional na atualidade.

Considerando o Parecer CNE/CEB 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 05 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos ensinos fundamental e médio e exames supletivos e detalha a forma de estruturar e organizar essa modalidade nos diversos sistemas de ensino.

A base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos de educação de jovens e adultos de forma que o

estudante fique apto a prosseguir estudos no ensino regular. Assim, a oferta dessa modalidade de ensino está sujeita às Resoluções CNE/CEB nº. 2, de 7 de abril de 1998, para o ensino fundamental e CNE/CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998, para o ensino médio, ambas instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino em caráter regular.

A Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 reconhece a identidade própria da educação de jovens e adultos e propõe modelo pedagógico adequado, considerando alguns princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na apropriação de um modelo pedagógico. Essa Resolução estabelece que, no caso de ensino semipresencial e à distância, os alunos apenas sejam avaliados, para fins de certificado de conclusão, em exames supletivos presenciais realizados por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos mantêm as garantias oferecidas ao ensino regular. Os cursos são adaptados ao caráter de ensino supletivo direcionado ao público adulto, trabalhador, sem possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos, de forma a aproveitar a aprendizagem anterior e acelerar a conclusão dos níveis de ensino.

1.3 A conjuntura que combina fatores econômicos, sociais e políticos afeta diretamente a educação de jovens e adultos

Retomo o objetivo fundamental deste capítulo: compreender as interferências dos sistemas políticos, socioeconômicos e culturais na evolução das políticas de educação de jovens e adultos, chegando à configuração que apresenta atualmente. Alguns marcos importantes se delinearam em função da conjuntura que caracterizou determinadas épocas. Conforme Andreotti (2005, p.1),

As definições cronológicas utilizadas pelos historiadores são úteis por indicarem marcos históricos caracterizados por fatos ou por acontecimentos que demarcaram certos períodos, mas é preciso reconhecer que a história é um processo e esses marcos ou essas

datas são referências, muitas vezes didáticas, e não significam mudanças bruscas no processo histórico.

Considerando esse caráter processual no entendimento dos fatos históricos, pode-se dizer que a educação popular de adultos só começou a se delinear a partir da década de 1930. Anteriormente, não era considerada importante para o desenvolvimento sociocultural brasileiro em razão de estarem a economia e a política dominadas por poderosos grupos minoritários economicamente consolidados, aos quais não interessava nenhuma movimentação popular. Na década de 1920, houve tênues iniciativas oficiais e particulares com relação à alfabetização de adultos, mas não geraram mudanças significativas.

De acordo com Andreotti (2005), a política do período histórico de 1930 até 1945 é conhecida por Era Vargas e de 1945 até 1964 por fase do desenvolvimentismo nacional. É um período de regulamentação da educação escolar, com algumas discussões e pressupostos pedagógicos que motivaram ações governamentais. Esses elementos confirmam que as pressões das forças sociais podem colaborar muito para alterar determinada conjuntura política econômica e cultural.

Na década de 1930, ocorreram mudanças no cenário econômico brasileiro em virtude de transformar-se o modelo agroexportador em modelo de produção industrial, estimulando o crescimento urbano e a conseqüente modernização, o que fez desenvolver-se novas camadas sociais. Nesse contexto, foi importante o envolvimento de intelectuais nos rumos da educação, influenciando as políticas educacionais, defendendo a escola pública, laica, gratuita e obrigatória e a necessidade de elaborar um plano nacional de educação. Nas décadas de 1940 e 1950, ocorreu a ampliação da educação elementar, inclusive para adultos, na forma de campanha de alfabetização de massa.

No campo da educação de adultos, as décadas de 1960 e 1970 tiveram duas fases bastante distintas: a primeira, que durou até 1964, marcada pelas idéias renovadoras de Paulo Freire no processo de conscientização política, inspirou programas de alfabetização em todo o País e a segunda, que se estendeu até meados da década de 1980, em que as forças da ditadura fecharam as portas para esse movimento de conscientização popular e atrelaram os projetos de

desenvolvimento econômico a uma política de educação de adultos massificada por meio do MOBRAL.

O período compreendido entre a segunda metade da década de 1980 e meados da década de 1990 caracterizou-se pela ausência de políticas públicas focadas na diminuição do analfabetismo e na ampliação da educação de jovens e adultos.

A abertura política de 1985, após vinte e um anos de ditadura militar, não teve reflexos imediatos na educação de jovens e adultos. Apesar de a UNESCO ter instituído 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e de ter o Brasil participado da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien), assumindo o compromisso de educação fundamental para todos, foi somente na segunda metade da década de 1990 que as políticas públicas de educação de adultos tomaram novos rumos.

Com a reforma do sistema público de ensino brasileiro, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, se intensificaram ações de combate ao analfabetismo e outras iniciativas de continuidade de educação para adultos em resposta à conjuntura internacional que remete à descentralização das formas de financiamento e gestão do ensino e favorece a diminuição da responsabilidade direta e exclusiva dos órgãos governamentais pela educação. A orientação dos órgãos internacionais ligados ao tema da educação aponta para a necessidade de o Estado continuar como principal articulador das políticas públicas de educação, conjugando forças das organizações civis e do setor privado.

Atualmente, a política de educação de jovens e adultos tem-se pautado por essas recomendações internacionais. O sistema de parcerias entre o setor público e privado vem-se consolidando, são redefinidas as atribuições da União para com a educação de jovens e adultos e as responsabilidades são deslocadas para Estados e municípios, que buscam o envolvimento de organizações não-governamentais e sociedade civil.

Capítulo 2

PLANOS E DECLARAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

A proposta que se apresenta é conhecer as recomendações internacionais explicitadas em planos e declarações gerados por estudos e encontros sobre a educação para o século XXI, nos quais houve representação brasileira, para então, identificar as premissas básicas incorporadas ao Plano Nacional de Educação destinadas a jovens e adultos.

Considerando o pressuposto de que a atual política educacional brasileira é diretamente influenciada por discussões e decisões tomadas em nível internacional e que isso se deve, em parte, ao processo de abertura política e globalização econômica que se acentuou a partir da década de 1990, observa-se que a nossa atual conjuntura sociopolítica e econômica reflete uma situação que ultrapassa as barreiras territoriais, em virtude de um fenômeno que Barone (2006) denomina “nova ordem” mundial e assim conceitua:

Um conjunto de situações ‘novas’ estaria a exigir ‘novas’ ações e políticas e até mesmo um ‘novo olhar’ sobre o mundo. A internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, a tendência de redefinição do papel do Estado e as decorrências das transformações tecnológicas e organizacionais estão na base do quadro, produzindo diferentes impactos no campo das políticas sociais e públicas. (BARONE, 2006, p.2).

No campo das políticas públicas de educação de jovens e adultos, identifica-se o impacto a que se refere a autora pela influência de eventos internacionais no Plano Nacional de Educação. A participação brasileira nos encontros, fóruns e

seminários ocorridos além de suas fronteiras foi decisiva na introdução de uma nova concepção de educação de jovens e adultos nas políticas públicas.

O novo conceito de educação de jovens e adultos é consenso internacional e reconhece o direito de todas as pessoas à educação durante a vida. A garantia desse direito promove a expansão e desenvolvimento da nação na medida em que dá condições para que seu povo participe de forma consciente no enfrentamento de problemas comuns e opte por rumos que afetam a sociedade. Entendida dessa forma, a educação de jovens e adultos passa a ser um investimento para o futuro. A educação propicia condições de preparar as gerações futuras com responsabilidade.

Destaca-se no plano internacional a Conferência de Jomtien, o Relatório Delors e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, por suas importantes contribuições na mudança de paradigmas na educação de jovens e adultos no Brasil.

2.1 Conferência de Jomtien sobre educação básica e necessidades educativas fundamentais

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi elaborada pela Comissão dos Direitos Humanos, composta por representantes da Organização das Nações Unidas (ONU), reunidos em 1948 em Nova York. Nesse documento, o direito de todos à educação já estava reconhecido. Mais de quarenta anos depois, as propostas para a educação contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos continuaram a pautar as discussões internacionais.

Os organismos e agentes internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) promoveram em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, da qual emanou a *Declaração Mundial sobre Educação*

para Todos, com diretrizes para a área educacional abrangendo os países participantes.

Durante a conferência, os governos de 155 países, entre eles o Brasil, firmaram um acordo e se comprometeram a garantir educação básica de qualidade para todos.

O cenário da educação mundial apresentado na Conferência de Jomtien mostrou que, embora reconhecido no mundo todo o direito de homens e mulheres de todas as idades à educação, ele não é garantido pelas políticas públicas. São mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo. Diante desse quadro, compete pôr em prática ações internacionais para garantir o acesso à educação formal para todos.

Pode-se observar na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, p. 2), dentre outros, os motivos que justificam ações internacionais:

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.

É imperativo, portanto, identificar os desafios da sociedade moderna, entre os quais maior segurança, saúde, conservação do meio ambiente, progresso econômico, social e cultural, tolerância e cooperação entre os povos. Cada dia aumenta o número de recursos tecnológicos e de canais de comunicação que facilitam a globalização da economia e dos avanços científicos. Todavia, para que todos tenham acesso aos bens materiais e culturais gerados nesse contexto e possam compreender e interpretar esses novos desafios, buscando atuar para vencê-los, é fundamental que a educação os instrumentalize para a ação.

Cada artigo da Declaração de Jomtien aborda pontos relevantes e interpreta-los colabora para o entendimento das principais diretrizes na definição de políticas públicas de educação.

Assim, verifica-se que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos recomenda no art. 1º, “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (p. 2). A definição de necessidades é ampla e inclui os conhecimentos e habilidades para viver e conviver em sociedade e as habilidades mínimas que garantam o acesso ao

mundo letrado, como leitura e escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas. Portanto, para realizar o que esse artigo propõe, cumpre identificar quais as necessidades básicas de aprendizagem em cada cultura no nível teórico e instrumental, respeitando sua identidade. É esse o primeiro passo, essencialmente importante, para a implementação de políticas educacionais.

A recomendação do art. 2º da Declaração é “Expandir o enfoque” (p. 3). Nesse sentido, a Declaração trata da necessidade de romper barreiras em relação a estruturas convencionais no sistema educativo, tendo contato com os diferentes enfoques da pesquisa educacional quanto a currículo, avaliação e desenvolvimento da aprendizagem, utilizando o potencial de comunicação do mundo moderno. Ainda nesse artigo, determina “Concentrar a atenção na aprendizagem”, para o que cumpre expandir as oportunidades educativas e “Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica”.

Já no art. 3º, a Declaração reafirma o direito de todos à educação. “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (p. 4). A meta é proporcionar educação básica, respeitando um padrão mínimo de qualidade para todos: crianças, jovens e adultos, como instrumento para a redução das desigualdades. Determina uma postura de inclusão, independentemente de raça, gênero, língua, etnia e localização espacial da população, com atenção também para os portadores de deficiência, eliminando qualquer tipo de discriminação.

O art. 4º, “Concentrar a atenção na aprendizagem” (p. 4), aborda a aprendizagem que se transforma em desenvolvimento efetivo. Aquela que possibilita à pessoa modificar seu comportamento e suas relações com o mundo da cultura e do trabalho. Por isso, é necessário definir com clareza as metas e níveis de aprendizagem a alcançar e introduzir no sistema educacional um método de verificação de aprendizagem e avaliação dos resultados obtidos.

O art. 5º da Declaração, “Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica” trata diretamente da educação de jovens e adultos. Dele reproduzimos algumas proposições:

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A

alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. (DECLARAÇÃO MUNDIAL..., 1990, p. 5).

A Declaração reitera que, para atingir a meta de oferecer educação básica para todos, podem ser utilizados os canais tradicionais de ensino e os meios inovadores de comunicação de massa, visando explorar todo o potencial desses instrumentos.

Verifica-se que o art. 6º, “Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem” (p. 5), remete à idéia de que é necessário garantir condições básicas de nutrição, saúde e apoio físico e emocional numa conjunção de condições subjetivas e concretas, já que a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento.

No art. 7º, “Fortalecer as alianças” (p. 5), a Declaração reconhece a complexidade dos elementos envolvidos na estruturação e organização do sistema educacional e aponta a necessidade de estabelecer relações de colaboração mútua entre as instituições governamentais, não-governamentais, o setor privado e a comunidade local. Enfatiza também a importância de assegurar boas condições de trabalho ao pessoal docente.

O art. 8º – “Desenvolver uma política contextualizada de apoio” (p. 6) – equivale a promover uma política educacional apoiada em outras políticas de outros setores (social, cultural e econômico). A formação individual requer apoio de todos, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da sociedade. Outro ponto discutido no artigo diz respeito à importância do contato contínuo entre os setores de educação básica, e os conhecimentos científicos e tecnológicos recentes. Para tanto, é preciso melhorar também o ensino superior e desenvolver pesquisas científicas.

O art. 9º – “Mobilizar os recursos” (p. 6) – enfoca a amplitude de possibilidades de obter recursos financeiros e humanos em função da vontade política. Ressalta que urge aumentar os recursos destinados à educação básica, para o que importa mobilizar os setores públicos, privados e voluntários, tendo em vista que esse investimento é fundamental para o desenvolvimento do País.

“Fortalecer solidariedade internacional”, (art. 10, p. 7), se refere às relações internacionais. Visto que o documento foi aprovado pela comunidade internacional participante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, propõe a colaboração entre os povos para solucionar problemas comuns, o que implica solidariedade internacional para compartilhar experiências na elaboração de políticas educacionais e relações econômicas equitativas para corrigir disparidades. O artigo reafirma que crianças e adultos têm direito à educação básica, que precisa ser atendido independentemente da situação econômica, proveniência ou qualquer outra condição que os coloque à margem do processo educativo, estabelecendo para tanto ação imediata. Destaca também que são necessários esforços em favor da manutenção de um ambiente estável e pacífico em todo o mundo.

As intenções e constatações expressas na Declaração de Jomtien geraram um plano de ação, incluído no documento, que aponta como pôr em prática essas idéias e orientações.

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem foi concebido como referência e guia para todos os interessados e envolvidos com a meta de educação para todos. Segundo seus relatores, os países, individualmente ou em grupos, assim como as organizações internacionais poderão recorrer ao Plano de Ação para elaborar seus próprios planos. Apesar das diferenças inevitáveis de contexto cultural e socioeconômico de cada país, o guia sugere propostas possíveis de adaptação a realidades locais.

Os objetivos e metas do Plano de Ação se resumem, essencialmente, em satisfazer as necessidades básicas de todas as crianças, jovens e adultos. Em virtude da amplitude das ações que objetivam essas metas, o Plano propõe que metas alcançáveis sejam definidas dentro dos planos nacionais e estaduais para o período de dez anos, tempo suficiente para a verificação e avaliação dos resultados no desenvolvimento da educação.

Nesse estudo, destaca-se a meta proposta no Plano de Ação (1990, p. 10) para educação de jovens e adultos em todo o mundo:

Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990 já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir

significativamente a desigualdade entre os índices de alfabetização de homens e mulheres.

Os princípios de ação constantes do plano propõem, entre outros: identificar os sistemas tradicionais de aprendizagem existentes e a demanda pelo ensino básico, formal ou não-formal; lançar campanhas educativas através dos meios de comunicação disponíveis; mobilizar ampla gama de colaboradores em parceria – família, professores, comunidades, empresas privadas, organizações governamentais e não-governamentais; envolver as instituições que possam colaborar para efetivar a educação básica para todos; avaliar e aproveitar os recursos humanos e de materiais já existentes, ampliando-os e aperfeiçoando suas capacidades.

O Plano de Ação subdividido em: ação prioritária em nível nacional, ação prioritária em nível regional (continental, subcontinental e intercontinental) e ação prioritária em nível mundial, relaciona cinquenta tópicos que descrevem detalhadamente as ações recomendadas.

Nesse estudo, importa destacar que o Plano de Ação (1990, p. 11-19) é inequívoco quanto à responsabilidade de cada país “avaliar necessidades e planejar ações”; “desenvolver um contexto político favorável”; “definir políticas para a melhoria da educação básica”; “aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas”; “mobilizar canais de informação e comunicação”; “estruturar alianças e mobilizar recursos”. As ações prioritárias em nível regional, continental, subcontinental e intercontinental se estabelecem na cooperação entre países em condições e interesses similares através de planos de ação, intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e uso comum de instalações para desenvolver projetos de pesquisa que melhorem suas ações e diminuam os custos.

Esse Plano de Ação (1990, p. 19-23) identifica como prioridade em nível mundial: “cooperar no contexto internacional”; “fortalecer as capacidades nacionais”; “prestar apoio contínuo e de longo prazo às ações nacionais e regionais (continental, subcontinental e intercontinental)”; intercambiar as discussões acerca de questões políticas educacionais e manter o calendário indicativo de implementação para a década de 1990.

Em decorrência dos compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, o Brasil elaborou o *Plano Decenal de Educação para Todos*, cuja meta principal é assegurar às crianças, jovens e adultos – no período compreendido entre 1993 e 2003 – a aprendizagem de conteúdos mínimos que viabilizem a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo.

O Plano Decenal brasileiro foi apresentado pelo governo na Conferência de Nova Déli, na Índia, em 1993. O encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial reuniu os nove países mais populosos e com maior concentração de analfabetos – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que estabeleceram consenso e confirmaram o compromisso de adotar ações efetivas que atendam às necessidades básicas de aprendizagem.

Um dos desdobramentos da Conferência de Jomtien foi a realização do Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar, no Senegal, em 2000. Desse Fórum participaram 181 países e mais 100 integrantes de organizações não-governamentais internacionais. Os organizadores do evento foram: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os representantes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial (BM). Os participantes do Fórum de Dakar, no documento *O Marco de Ação de Dakar*, se comprometeram com seis objetivos, definidos em função da educação como um direito humano fundamental e a chave para a paz e um desenvolvimento sustentável. Destacam-se dois desses objetivos por se reportarem diretamente ao ensino de jovens e adultos. O primeiro diz respeito a

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para cidadania.

O segundo se refere a

Alcançar uma melhoria de 50 % nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos. (O MARCO..., 2000, p. 2).

Nesse Fórum, apresentou-se a síntese da avaliação educacional da década de 1990, que apontou que, apesar de progressos significativos em vários países, as metas de Jomtien não foram alcançadas. Permanece a dificuldade de superar os problemas do analfabetismo adulto, da baixa qualidade de ensino e da discriminação de gênero: “[...] a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas [está] longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades” (O MARCO..., 2000, p. 1).

2.2 “Educação: um tesouro a descobrir”. Relatório para a UNESCO, coordenado por Jacques Delors

A UNESCO é a agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura. Em 1993, compôs uma Comissão de quinze grandes educadores com a missão de realizar um estudo e propor recomendações sob as perspectivas políticas relacionadas a prática da educação para o século que se avizinhava.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, produziu em 1996 o relatório *Educação: Um tesouro a descobrir*. Nele exprime-se a preocupação com o indivíduo e a subjetividade da educação que se estabelece no contato de cada pessoa com o conhecimento acumulado durante toda a vida.

Assim, recomenda o relatório, “[...] preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal” (DELORS, 1996, p. 15).

O documento prevê certa flexibilização do ensino e a adequação das possibilidades educativas ao cotidiano do indivíduo, valorização e respeito pelo caminho já percorrido.

O relatório da UNESCO (1996, p. 89-101) aponta quatro pilares que embasam a proposta de educação para o século XXI: 1) “aprender a viver juntos”; 2) “aprender a conhecer”; 3) “aprender a fazer” e 4) “aprender a ser”.

A primeira premissa, *aprender a viver juntos*, baseia-se na necessidade de o indivíduo viver em sociedade. A natureza humana é essencialmente coletiva e o homem, durante sua história, estabelece um círculo de relações que se amplia ao longo da vida: relações familiares, comunitárias, corporativas e sociais.

Já a segunda premissa – *aprender a conhecer* – refere-se a um elemento característico do homem: a possibilidade de escolha. Selecionar conteúdos no vasto conhecimento acumulado pela humanidade significa ter consciência de que não é possível conhecer tudo, mas que o aprofundamento nas matérias de seu interesse proporciona sua evolução e que, portanto, a aprendizagem ocorre o tempo todo, pela vida toda, nas mais diversas situações, sem restringir-se à escola formal.

A terceira premissa, *aprender a fazer*, postula a capacidade e habilidade própria do ser humano na resolução de problemas. Para ampliar essa capacidade, é preciso adquirir competência mais ampla que permita ao indivíduo enfrentar situações imprevistas e que facilite o trabalho em equipe, essencial ao processo de apropriação do conhecimento num contexto histórico de mudanças rápidas e surpreendentes.

A quarta premissa, *aprender a ser*, faz alusão ao voltar-se para dentro, reconhecer-se capaz de intervir nos fenômenos culturais e sociais. Isso é possível desenvolvendo determinadas capacidades intelectuais e físicas, como memória, imaginação, raciocínio, aptidões físicas, sentido estético e facilidade de comunicação, dentre outras.

O Relatório Delors aponta para uma sociedade educativa comprometida com o conhecimento num sentido amplo, não limitado à resolução de problemas imediatos, mas que proporciona o crescimento individual e coletivo.

Esse documento exprime a preocupação com a educação básica para todos e resgata alguns segmentos sociais no esforço de incluí-los na ação educativa nos seguintes termos:

A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. É um vasto leque de pessoas a constituir prioridade para as ações de assistência técnica e de parceria, a levar a cabo sob a égide da cooperação internacional. (DELORS, 1996, p. 22).

Essa cooperação internacional tem a missão de interferir para alterar uma situação em que o sistema educacional tal como está organizado historicamente promove a exclusão em muitos países. Indica a busca de alternativas para garantir o ensino básico e oportunidades educacionais a todos, sem distinção alguma, para o que reclama a união de esforços internacionais que tornem mais eficazes suas intervenções, colaborando para diminuir as diferenças de oportunidades educativas nos países ricos e pobres.

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI constata que a organização e estrutura escolar excluem os que não se adaptam ao modelo estabelecido. Para mudar essa realidade em que grande parcela da população é negligenciada, recomenda conhecer as necessidades das pessoas e referenda para tanto estabelecer uma rede a partir da comunidade local que se estenda até os órgãos executivos oficiais.

O documento menciona ainda os recursos crescentes de ordem técnica e pedagógica que favorecem a participação dos educandos. A escolha pode pender tanto pelos tradicionais, como os livros, quanto pelos inovadores, como as tecnologias de informação. Deve-se considerar também que os investimentos nos instrumentos educativos são tão necessários quanto os investimentos na formação dos profissionais da educação.

Somando-se à discussão da Conferência de Jomtien (1990) e ampliando questões, o Relatório Delors (1996) confirma que a educação tem sido considerada um pilar para o alicerce da construção de uma sociedade democrática, proposta pelo mundo ocidental. Todavia, existem contradições na construção do regime democrático: o centralismo e o autoritarismo estão presentes nas esferas política, econômica e social. Para estar em condições de interferir nesse cenário, o indivíduo precisa apropriar-se de instrumentos básicos, conquistados a partir das

oportunidades educacionais que favorecem o espírito da conservação da paz, liberdade e justiça social.

2.3. A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos

Em 1997, realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), na cidade de Hamburgo, na Alemanha, que gerou a *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*.

Esse encontro reuniu 1.500 pessoas, inclusive representantes de 135 estados-membros da ONU. A delegação oficial brasileira foi formada por indicação do MEC, porém várias organizações não-governamentais (Ongs) sem direito a voto também puderam participar.

Durante essa conferência, reafirmou-se que a educação de adultos é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, baseada no respeito aos direitos humanos. A Declaração se reporta ao valor da educação como a chave para a sociedade do século XXI:

[...] consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO..., 1997, p.1).

Sob esse prisma, a Declaração de Hamburgo (1997, p.1) manifesta um novo conceito de educação de adultos, “[...] onde o aprendizado acontece durante a vida inteira.” Essa perspectiva requer complementaridade e continuidade na educação e, portanto, a necessidade de adequar os conteúdos de estudo às várias fases da vida do ser humano. Esses conteúdos educativos devem refletir sobre valores e questões

de caráter econômico, social e cultural, com ênfase no bem-estar comunitário para a melhoria da qualidade de vida.

De acordo com esse documento, a educação de adultos engloba a educação formal, que se dá nas escolas, e a não-formal, estabelecida no contato do indivíduo com seu meio ambiente social e cultural.

A educação formal está baseada na consecução de ações determinadas por objetivos estabelecidos pela política educacional. Já a não-formal está mais estreitamente relacionada às condições do cotidiano individual inserido numa sociedade com características econômicas e culturais próprias. A necessidade de interação entre educação formal e não-formal desafia as práticas já existentes e requer maior relacionamento entre esses sistemas, tendo em vista o objetivo de preparar o adulto para compreender e lidar com as transformações que ocorrem na economia, cultura e sociedade, a fim de identificar elementos de sustentação para a sua interferência crítica em defesa dos direitos humanos e da autonomia individual dentro de uma perspectiva de responsabilidade social.

Conforme a Declaração de Hamburgo, o Estado é o principal veículo para assegurar o direito à educação, inclusive das minorias e dos menos privilegiados. Todavia, essa responsabilidade não é exclusiva: outros setores da sociedade, como o empresarial, sindicatos, organizações não-governamentais e comunitárias, são chamados para auxiliar nessa tarefa, criando condições para que a educação durante toda a vida torne-se realidade. Entretanto, essa responsabilidade só se torna possível numa sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral. Nessa conjuntura, o papel do Estado está em transformação: “Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO..., 1997, p. 2).

Destaca-se no documento o papel da educação de jovens e adultos em face dos desafios do século XXI, desafios que

[...] não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para aumentar

significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO..., 1997, p.2).

Devido à complexidade dos problemas a que a sociedade tem de enfrentar, o texto da Declaração (1997, p. 2-3) trata de alguns assuntos detalhadamente: a “alfabetização de adultos”; o “fortalecimento e a integração das mulheres”; a “cultura da paz e a educação para a cidadania e para a democracia”; a “diversidade e igualdade”; a “saúde”; “sustentabilidade ambiental”; a “educação e a cultura de povos indígenas e nômades”; “transformações da economia”; “acesso à informação e a população de idosos”. Todos esses temas estão integrados com o objetivo de fortalecer a consciência de respeito ao próximo, crítica, criativa e responsável, que contribuirá para melhorar as relações entre as pessoas e as diversas sociedades multiculturais no século XXI na busca da paz mundial.

No que se refere à alfabetização de adultos, em especial, a Declaração aponta para o direito de todos ao acesso a programas que levem a superar as dificuldades geradas pelo analfabetismo. Esclarece que a condição de alfabetizado é elemento facilitador de participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada.

Esse encontro ajudou a reconhecer a importância da educação de jovens e adultos como um dos meios para compreender as dificuldades e atuar na busca de soluções dos problemas emergentes da atualidade. Isso justifica por que temas relevantes como meio ambiente ecologicamente sustentável, paz, justiça social, igualdade de direitos de homens e mulheres, democracia e respeito às minorias precisam ser compreensíveis e estar ao acesso de todos. O grupo reunido em Hamburgo se comprometeu com o objetivo de oferecer aos homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas.

Em relação aos desdobramentos da Declaração de Hamburgo, realizou-se em 2003 em Bangcoc, na Tailândia, um encontro preparatório para a VI CONFINTEA agendada para 2009, do qual participaram 300 pessoas de 50 países, inclusive do Brasil, representados por delegações oficiais e organizações não-governamentais.

O documento redigido durante esse encontro intitulado *Chamada à Ação e à Responsabilização*, consiste num balanço intermediário da V CONFINTEA, em que se observou tímida progressão nas políticas educacionais rumo aos objetivos propostos em Hamburgo.

Uma das críticas registradas nesse documento refere-se à concentração de apoio das agências internacionais e dos governos nacionais à educação básica para crianças, “[...] em detrimento e descuido para com a educação e aprendizagem de adultos” (CHAMADA..., 2003, p. 1).

O Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos, produzido pelo Ministério da Educação do Brasil (2003) e apresentado no encontro de Bangcoc, registra ações voltadas principalmente ao combate do analfabetismo adulto e se reporta aos fóruns internos para tratar da educação de jovens e adultos.

Mencionemos um desses fóruns de discussões mais recentes realizados no País: O *VII Encontro Nacional de Educação de Adultos – ENEJA*, realizado em Brasília (DF), em 2005, quando se confirmaram os compromissos assumidos na V CONFINTEA (1997) e reiterados em Bangcoc (2003). No encontro, avaliou-se que ainda são incipientes as ações destinadas a alfabetizar jovens e adultos no Brasil e que se fazem necessários investimentos humanos e financeiros para garantir a continuidade dessa iniciativa.

2.4 O Plano Nacional de Educação

A Lei nº. 10.172, de 2001, aprovou o *Plano Nacional de Educação*, fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 1996, e considerou como subsídios os planos e declarações anteriores, como o de Jomtien, além de consulta às entidades e instituições diretamente envolvidas com educação.

O Plano Nacional (2001) é norteador dos planos educacionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que devem considerar alguns objetivos gerais: a elevação do nível de escolaridade da população, melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades sociais com relação ao acesso e permanência na escola, democratização da gestão do ensino público com maior participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico.

Em função do tema desse estudo, examinam-se com maior atenção as referências à educação de jovens e adultos que constam no Plano Nacional. O documento confirma a “garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram” e considera a alfabetização o ponto de partida para qualquer ação educativa, base para o indivíduo alcançar os demais níveis de aprendizagem. (PNE, 2001, p.6).

De acordo com o Plano Nacional de Educação a alfabetização

[...] é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. (PNE, 2001, p. 6).

Esse entendimento leva a ponderar que, para alcançar tal nível de conhecimento, a alfabetização é interpretada como algo que ultrapassa a simples decodificação da escrita e leitura e requer uma compreensão dos fenômenos naturais e culturais. E mais: o Plano Nacional da Educação aponta que as alterações nas relações sociais, do mundo do trabalho, da participação política e perante aceleração do avanço científico e tecnológico, em tempos de globalização, exigem preparar os cidadãos para novos desafios, vale dizer, continuamente desenvolver competências e capacidades que ensejem novas oportunidades de educação para jovens e adultos.

O “[...] conceito de educação ao longo da vida, que há de se iniciar com a alfabetização”, está presente no Plano Nacional (2001, p. 40). O documento, considerada a importância da educação como instrumento no combate à exclusão social, alerta que não se pode restringir o ensino às quatro séries iniciais e

determina que “[...] a educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental”, com progressiva possibilidade de acesso ao ensino médio. (PNE, 2001, p. 40).

A fim de equacionar questões em face da complexidade de tarefa de tamanha envergadura, que requer recursos humanos e financeiros consideráveis, o Plano Nacional de Educação conclama a contribuição de toda a comunidade – organizações da sociedade civil, igrejas, universidades, sindicatos, setores privados e meios de comunicação de massa comprometidos com a temática da educação de jovens e adultos – para que se juntem aos esforços dos órgãos oficiais e se tornem agentes no combate ao analfabetismo e na ampliação de oportunidades a todos os que pretenderem continuar estudando. Essas parcerias facilitariam ocupar os espaços ociosos, aproveitar o potencial de trabalho comunitário, oferecer cursos de formação profissional, políticas de geração de empregos e de proteção contra o desemprego.

As diretrizes do plano para a educação de jovens e adultos assinalam a importância de oferecer a esses estudantes materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas para atender a essa parcela da população com características psicossociais e culturais próprias de faixas etárias mais avançadas, o que requer a especialização do corpo docente. Cumpre estimular estudantes da educação superior e de nível médio de formação de professores a participar de programas de educação de jovens e adultos.

O Plano Nacional de Educação estipula metas e prazos para atingir os objetivos traçados para a educação de jovens e adultos. Dessa forma, o Distrito Federal, Estados e Municípios devem canalizar ações que permitam realizar anualmente o levantamento e a avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos que constituam referência para os agentes envolvidos nesse esforço, assim como o mapeamento para identificar a localização da população-alvo para iniciativas de combate ao analfabetismo. Além disso, devem, no prazo de um ano, elaborar parâmetros nacionais de qualidade para todas as etapas do ensino, respeitando a diversidade regional e as especificidades da clientela adulta. A cada dois anos, é necessário realizar a avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos para assegurar o cumprimento das metas. No prazo de cinco anos, o objetivo é alfabetizar 10 milhões de jovens, ofertar

para 50 % da população com 15 anos ou mais educação equivalente à 4ª série para aqueles que ainda não a tenham atingido e dobrar a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio. Até o final da década, as metas do Plano Nacional (2001) são erradicar o analfabetismo no País, quadruplicar a oferta de ensino médio e ofertar cursos equivalentes à 8ª série para toda a população de 15 anos ou mais que tenha concluído as primeiras quatro séries.

A fim de alcançar essas metas, o Plano Nacional propõe a descentralização das ações como forma de reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.

Com relação ao financiamento dos programas de educação de jovens e adultos, o Plano visa incluir essa modalidade de educação no financiamento da educação básica e criar um programa nacional de fornecimento de material didático-pedagógico para o ensino fundamental, adequado à clientela adulta, por intermédio do Ministério da Educação.

De modo geral, a educação de jovens e adultos deve estar contemplada nas ações estabelecidas para o ensino fundamental, formação de professores, educação à distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena, tornando clara a intenção de valorizar o ensino de jovens e adultos.

Assim como se apresenta, o Plano Nacional de Educação está em consonância com as recomendações e concepções de educação de jovens e adultos propostas nos planos internacionais. Todos aqueles que não concluíram estudos básicos na idade própria e assim o desejarem têm direito ao ensino público gratuito adaptado as suas necessidades em qualquer fase da vida.

2.5 Novas tendências educacionais e a realidade da EJA

Os planos e eventos referidos neste capítulo afetaram o pensamento pedagógico e as políticas de educação de jovens e adultos (EJA). Os relatórios internacionais e o Plano Nacional de Educação apontam para uma transformação na

concepção de educação de jovens e adultos não mais interpretada como educação compensatória para repor estudos não realizados, mas como um direito à educação durante a vida toda, uma preparação para participar do mundo do trabalho e viver em sociedade, contribuindo para torná-la mais democrática.

As discussões internacionais abordadas neste estudo buscam o aprofundamento teórico a respeito das tendências sociais e políticas de educação norteadas pelo entendimento de que as demandas do mundo contemporâneo determinadas pelo processo de globalização, em função do avanço tecnológico e científico, alteram as relações econômicas, políticas, sociais e culturais em escala mundial.

A comunidade internacional liderada pela UNESCO alerta que, para melhorar as condições de vida em todo o mundo e promover o desenvolvimento das nações, são necessários esforços conjuntos em prol da manutenção da paz, conservação do meio ambiente e combate à exclusão econômica e social. A educação é instrumento indispensável a esse fim na medida em que possibilita ao indivíduo intervir e modificar a dinâmica de sua comunidade, gerando um movimento de propagação capaz de interferir nos rumos da sociedade.

Identifica-se nos planos e declarações que as discussões de ordem teórica sobre o processo de ensino-aprendizagem deslocam o foco do ensino mecânico para a aprendizagem consciente. O desenvolvimento contínuo do ser humano permite conceber a aprendizagem desvinculada das limitações de tempo da vida de uma pessoa, um processo ininterrupto que se desenrola em circunstâncias e locais diversos. Assim, cada vez mais, a escola deve incorporar as tendências geradas por novos valores e necessidades do mundo contemporâneo, desenraizando práticas tradicionais, favorecendo a criatividade, utilizando variados métodos de ensino e aproveitando as potencialidades tecnológicas dos meios de comunicação.

Algumas recomendações de ordem metodológica e pedagógica são contempladas por esses documentos e reforçam tendências de alteração no conceito e configuração da educação de jovens e adultos. Veicula-se a idéia de aproveitamento dos estudos e experiências anteriormente vivenciadas, reconhecimento de aprendizagem através de exames, flexibilidade na organização dos cursos, ensino à distância e formação de professores especializados para a alfabetização e ensino de jovens e adultos.

O conceito de educação continuada ao longo da vida predominou nos trabalhos realizados durante as conferências internacionais e integra o Plano e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, atualmente, para estabelecer a conformidade dos planos aqui mencionados e a política de educação de jovens e adultos, ainda é longo o caminho que o Brasil tem a trilhar.

Constata-se que o Plano Nacional de Educação e as legislações que orientam a educação de jovens e adultos estão muito próximos das recomendações emanadas dos documentos internacionais de que o Brasil foi signatário, mas isso não se reflete nas políticas públicas. Em nível federal, a atuação para atender essa camada da população tem-se concentrado em programas de alfabetização, e outras ações em favor da oferta de ensino básico são isoladas e descontínuas nos Estados e Municípios, com incipiente contribuição da União.

A educação de jovens e adultos no Brasil ainda não apresenta resultados condizentes com as metas e objetivos definidos, nem tampouco têm-se mostrado os investimentos suficientes para erradicar o analfabetismo ou evitar a formação de novos contingentes de analfabetos. Por essa perspectiva, parece improvável em curto prazo atender a compromissos ainda mais exigentes com relação à oferta de ensino fundamental e aumento progressivo de ensino médio para jovens e adultos, conforme o planejado.

Capítulo 3

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As atuais políticas de educação de jovens e adultos se concentram nos programas de alfabetização, cabendo aos Estados e Municípios a oferta e expansão de cursos e programas para os demais níveis de ensino voltados para essa população.

No Estado de São Paulo, de acordo com a seção I do capítulo III da Constituição Estadual (1989), o sistema de ensino está organizado de forma a respeitar o princípio da descentralização, cabendo ao Poder Público Estadual estabelecer normas gerais de funcionamento para escolas estaduais, municipais e particulares. Determina a Constituição Estadual que os municípios priorizem o atendimento ao ensino fundamental, inclusive para quem não teve acesso a ele na idade apropriada, público-alvo que o EJA preocupa-se hoje em atender.

Especificamente com respeito à educação de jovens e adultos, o Poder Público é responsável pela oferta suficiente de vagas no ensino fundamental obrigatório e gratuito e pela progressiva expansão do ensino médio, em cursos com organização adequada às características dos alunos, nos períodos diurno e noturno, regular ou supletivo, em rede própria ou em cooperação técnica e financeira com os municípios.

Muitos municípios paulistas têm realmente ampliado a educação de jovens e adultos no seu sistema de ensino, todavia, em virtude da proposta deste estudo, mantém-se o foco na rede de ensino público estadual de São Paulo.

As políticas públicas de educação são determinadas pela ação dos governos federal, estaduais e municipais pautadas pela conjuntura socioeconômica e política. Entretanto, por mais claras e evidentes que possam parecer as intenções e determinações de um documento oficial, existe um campo de subjetividade que dá margem a diferentes entendimentos por parte dos que transformam essa abstração

em realidade. Essa subjetividade é a expressão dos valores éticos, morais e sociais subentendidos nas entrelinhas de uma escrita e pautam as intenções subjacentes às determinações explícitas. Os atores que desenvolvem as políticas públicas o fazem em decorrência da compreensão e avaliação positiva de uma ação social que pode contribuir para melhorar as condições de vida da população. Pode-se pensar que a complexidade dessas relações não permite certezas e provoca desencontros entre propostas e realizações.

Para aprofundar o conhecimento sobre as propostas e práticas pedagógicas, descreveu-se como são desenvolvidos os cursos para jovens e adultos nas escolas estaduais. O propósito deste mergulho nas práticas identificadas é verificar quanto das orientações e determinações legais alcança a escolarização de uma população que já foi excluída.

Essas descrições são frutos do acompanhamento do cotidiano da escola e testemunham fatos e procedimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 1996, nos seus arts. 37 e 38, define os principais encaminhamentos a considerar na educação de jovens e adultos. Suas deliberações contemplam a gratuidade, oportunidades educacionais apropriadas às características dos alunos, estímulo ao acesso e permanência do trabalhador na escola, garantia de cursos e exames nas disciplinas da base nacional comum do currículo, o que permite prosseguir os estudos em caráter regular.

A LDB nº. 9.394/1996 apresentou certa conotação para a educação de jovens e adultos que poderia suscitar dúvidas quanto à nova denominação. A fim de elucidar a questão, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 05/1997 esclarece que:

Para os alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental na idade própria, a nova LDB passa a denominar 'educação de jovens e adultos' o que a Lei nº. 5.692/71 chamava de 'ensino supletivo'. Assim, ao definir as formas de concretização dessa educação para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, volta a falar em 'cursos e exames supletivos', que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. A conclusão evidente é que a expressão da lei anterior não foi revogada. Foi mantida como forma alternativa para nomear uma mesma modalidade. (PARECER CNE/CEB 5,1997, p. 299).

Esclarecida a questão da nomenclatura, observa-se que a educação de jovens e adultos é caracterizada no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Então, por se tratar de uma modalidade de educação, há de ter “[...] um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência” (CURY, 2001, p. 28). Dessa forma, em se tratando de um contingente plural heterogêneo, composto por pessoas de diferentes faixas etárias, com histórias de vida marcadas por experiências sociais, profissionais e familiares, precisa que sejam respeitadas suas características individuais e que seja adequado à maturidade que lhe é própria o ensino a que vai ter acesso, com material instrucional e metodologia específica para adultos.

Esse entendimento justifica que a Secretaria da Educação do Estado, por meio da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), venha a programar cursos para jovens e adultos, nas escolas da rede pública estadual de São Paulo, ensejando diversas formas de estrutura e organização do ensino.

A rede de escolas estaduais paulistas proporciona os seguintes cursos: Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI); Cursos de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio Supletivo presencial (Supletivo); Cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas (Telecurso), e Programa Escola da Juventude (PEJ). Há, ainda, cursos de atendimento individualizado e presença flexível oferecidos nos Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES). A Secretaria da Educação do Estado oferece também os exames para aferir conhecimentos propostos pelo Centro de Exames Supletivos (CESU).

A educação básica de jovens e adultos tem sido terreno fértil de experimentação para formatar cursos e métodos de ensino. Nas escolas estaduais de São Paulo, convivem práticas tradicionais e inovadoras de ensino e organização do tempo. São métodos que combinam aulas expositivas e livro didático ou que utilizam materiais instrucionais diferenciados como a tecnologia de informação e comunicação, por exemplo: TV e fitas de vídeo, aparelho e filmes de DVD, aulas e resolução de problemas por meio da Internet, acompanhados do conteúdo programático em material impresso. Os cursos acontecem, em dias úteis, no período

noturno e, nos finais de semana, no diurno a fim de atender às necessidades do aluno trabalhador.

Foram objeto da descrição os cursos de educação de jovens e adultos desenvolvidos na rede pública estadual, especificamente na Diretoria de Ensino – Região Caieiras (SP), que abrange os municípios de Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã.

Em uma primeira etapa, são abordados o Ensino Supletivo presencial, o Programa Escola da Juventude (PEJ), o Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI) e os Exames Supletivos (CESU).

3.1 Ensino Supletivo presencial

A Lei Federal nº. 9.394/1996 encoraja a flexibilidade e permite possibilidades pedagógicas de estrutura e organização detalhadas na legislação específica para a modalidade de ensino de jovens e adultos. Atendendo a essa prerrogativa, o sistema supletivo presencial apresenta algumas especificidades contempladas pela legislação nacional e estadual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 apresenta, na Seção I - Das Disposições Gerais, as possibilidades de organização de educação de jovens e adultos com o seguinte texto:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar. (LDB 9394, 1996, p. 48).

O principal diferencial do ensino supletivo é justamente sua organização em semestres e a redução do tempo dos cursos, observada a idade para a matrícula.

O *Ensino Supletivo* com presença diária obrigatória é oferecido nas escolas estaduais paulistas, respeitadas as legislações que emanam dos Conselhos Nacional (CNE) e Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria da Educação do

Estado (SE). Para melhor compreensão da organização desse modo de ensino, destaca-se a Resolução CNE/CEB nº. 1/2000, a Deliberação CEE nº. 9/2000 e a Resolução SE nº. 1/2001.

A Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de observância obrigatória na implementação dessa modalidade de ensino. Essas diretrizes “[...] são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica [...]” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2, 1998, art. 2º, p. 194). Conforme os arts. 3º e 4º da Resolução CNE/CEB nº. 1/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio devem ser as mesmas indicadas para o ensino regular presentes na Resolução CNE/CEB nº. 2/1998 para o Ensino Fundamental e CNE/CEB nº. 3/1998 para o Ensino Médio. Essas Resoluções tratam de certos princípios norteadores de uma ação pedagógica e curricular que determina uma “[...] base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2, 1998, IV, art. 2º, p. 195). Dessa forma, garante-se ao ensino de jovens e adultos o tratamento e o respeito ao mesmo currículo disciplinar do ensino regular.

A definição da estrutura e duração dos cursos de educação de jovens e adultos cabe a cada sistema de ensino, “[...] respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 2000, art. 6º, p. 248).

A Deliberação CEE nº. 9, de 1º de novembro de 2000, estabelece diretrizes para a implementação no sistema de ensino do Estado de São Paulo dos cursos de educação de jovens e adultos de níveis fundamental e médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público. Consta de seu art. 5º que “os cursos de educação de jovens e adultos serão organizados em dois níveis, correspondentes, respectivamente, ao ensino fundamental e ao ensino médio” e o art. 9º determina que “as instituições que oferecem cursos presenciais de educação de jovens e adultos, instalados ou autorizados pelo poder público, realizarão as avaliações previstas nos respectivos planos e certificarão os estudos completados” (DELIBERAÇÃO CEE 9, 2000, p. 932).

Em São Paulo, o currículo a desenvolver na educação presencial de jovens e adultos é determinado pela Resolução SE nº. 1, de 12 de janeiro de 2001, que dispõe sobre a organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos

da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. De acordo com seu art. 1º, as legislações que amparam o currículo das disciplinas de Ensino Fundamental equivalentes ao Ciclo II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio são as Resoluções SE nºs 4 e 7, de 15 e 19 de janeiro de 1998, respectivamente.

A Resolução SE nº. 1, art. 2º (2001, p. 1), reforça a obrigatoriedade da base nacional comum das disciplinas e acrescenta ainda que seja composta “pela oferta obrigatória, na parte diversificada do currículo, de língua estrangeira moderna nos cursos correspondentes ao Ciclo I do ensino fundamental e de ensino médio.” E ainda que a:

[...] educação física, de caráter opcional e mediante inscrição do aluno, poderá ser desenvolvida como atividade desportiva, em até 2 (duas) aulas aos sábados e com turmas constituídas de , no mínimo, 35 (trinta e cinco) alunos e de acordo com o disposto no § 7º do art. 5º da Res. n.º 4/98 e inciso II do art. 6º da Res. SE n.º 7/98. (RESOLUÇÃO SE 1, 2001, p.1).

Atendendo a essas determinações, a matriz curricular para o Ensino Fundamental ciclo II supletivo tem na base nacional comum os componentes: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Educação Física e, na parte diversificada do currículo, Língua Estrangeira Moderna (Inglês).

Já a matriz curricular para o Ensino Médio contempla, na base nacional comum, os seguintes componentes: Língua Portuguesa e Literatura, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química, Educação Artística e Educação Física e, na parte diversificada do currículo, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Filosofia ou Sociologia.

A definição da idade para freqüentar o ensino supletivo consta da Resolução SE n.º 1/2001, art. 4º, que estabelece a idade mínima de 14 (catorze) anos completos para a matrícula no Ensino Fundamental e 17 (dezessete) anos completos no Ensino Médio e que, para a conclusão dos cursos, a idade mínima seja de 15 (quinze anos) e 18 (dezoito anos), respectivamente.

O curso supletivo de educação de jovens e adultos com presença obrigatória correspondente ao Ciclo II do Ensino Fundamental, com duração mínima de 1.600 horas desenvolvidas em dois anos letivos, garante 400 horas de efetivo trabalho escolar e mínimo de 100 dias letivos por semestre, cada semestre

equivalendo a um termo. Conforme o art. 4º da Resolução SE nº. 4, de 15 de janeiro de 1998 (p.1084), “o curso supletivo de educação de jovens e adultos, correspondente ao Ciclo II do ensino fundamental, será organizado no regime de progressão continuada [...]”. Isso significa que não haverá repetência nos semestres e, portanto, é necessário avaliar continuamente a evolução do aluno para corrigir deficiências na aprendizagem de conteúdos das disciplinas do currículo escolar.

De acordo com a Resolução SE nº. 7, de 19 de janeiro de 1988, o curso supletivo presencial de Ensino Médio tem a duração mínima de 1.200 horas de efetivo trabalho escolar, desenvolvidas em 18 meses, garantindo 400 horas-aulas e mínimo de 100 dias letivos a cada semestre ou termo. No Ensino Médio, poderá ocorrer repetência no caso de o aluno não conseguir o mínimo de desempenho nas disciplinas do currículo exigido para a continuidade de estudos.

A avaliação do rendimento do aluno do curso supletivo é processual, contínua e paralela, resultando numa síntese ao final do termo. Atende aos mesmos critérios do ensino regular, ou seja, observação em sala de aula, desempenho e participação nas atividades e resultado de provas parciais. O registro do desempenho do aluno é realizado mediante escala de notas ou menções, conforme o Regimento Escolar de cada unidade. A frequência é controlada, sendo exigido o mínimo de 75% de presença para a aprovação.

Em 2005, a Secretaria da Educação do Estado, por meio da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), distribuiu livros didáticos do *Programa Fazendo Escola*, destinados a alunos do Ensino Fundamental - EJA Ciclo II, das disciplinas que fazem parte da matriz curricular. Os livros foram selecionados pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) e pelos Supervisores das Diretorias de Ensino.

3. 1. 1 Proposta para o Supletivo na Diretoria de Ensino de Caieiras

Na Diretoria de Ensino – Região Caieiras (SP), várias escolas localizadas nos municípios de Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã oferecem o Ensino Supletivo Fundamental ciclo II e Médio com presença obrigatória.

A experiência dessa Diretoria de Ensino mostra que as escolas não apresentam uniformidade no desenvolvimento das propostas pedagógicas para o

ensino supletivo. Cada escola, independentemente, define as metas, objetivos e conteúdos das disciplinas a estudar durante o semestre. Tais metas e objetivos são traçados em função da relevância atribuída pelo professor ao assunto selecionado e da apresentação seqüencial dos conteúdos no livro didático. Assim, não se pode esperar clareza de finalidade desse trabalho devido à falta de discussões teóricas para embasar as escolhas tanto de conteúdos quanto de métodos de ensino e a ausência de contato entre os profissionais das escolas envolvidas.

Durante 2003 e 2004, com objetivo de mudar essa realidade e procurar garantir conhecimentos básicos a todos os estudantes de ensino supletivo, foram realizadas reuniões para orientação técnica aos professores.

A proposta dessas reuniões era elaborar um plano de ensino a partir da discussão e negociação do grupo de professores, de forma que se tornasse comum a todas as escolas de ensino supletivo dessa Diretoria. Participaram de reuniões mensais alguns Supervisores de Ensino, os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) da *Oficina Pedagógica* e todos os professores do ensino supletivo.

O grupo de profissionais envolvidos nessa atividade analisou os diversos planos de cursos das diferentes escolas de ensino supletivo fundamental e médio, procurando identificar os conteúdos recorrentes e relevantes e a melhor metodologia para desenvolvê-los nas diferentes disciplinas da matriz curricular.

Durante esse processo, realizou-se a seleção dos conteúdos e surgiram várias propostas metodológicas. Os conteúdos das disciplinas do currículo foram selecionados em função de sua contribuição no processo formativo dos estudantes, considerando a necessidade de preparo para o mundo do trabalho, o desenvolvimento da criatividade, a melhora das relações interpessoais e a conscientização a respeito de questões emergentes. As metodologias de ensino sugeridas se concentraram nas práticas comumente utilizadas, como aula expositiva, leitura, pesquisa de campo e trabalho em grupo. Como inovação, propôs-se desenvolver os conteúdos por meio de eixos temáticos que funcionariam como propulsores de pesquisa e ampliação do conhecimento.

Durante essas reuniões, os professores deram a devolutiva do trabalho realizado a partir de seu testemunho sobre o desenvolvimento das atividades propostas e a aprendizagem dos alunos. Alguns professores apresentaram-se mais envolvidos e entusiasmados, outros menos. De modo geral, essas reuniões trouxeram saldo positivo, pois propiciaram a troca de experiências, reafirmaram

compromissos assumidos com a melhoria da qualidade de ensino e combateram o isolamento dos professores, que se sentiram mais amparados em suas decisões e encaminhamentos na sala de aula.

Todavia, no ano seguinte, em 2005, verificou-se que o plano comum para as escolas de ensino supletivo da Diretoria de Caieiras perdeu, se, literalmente, no interior das unidades escolares. Pode-se inferir que isso seja conseqüência da descontinuidade das reuniões com os professores, ausência de registros e estímulo de forma geral, o que permite concluir que qualquer ação pedagógica requer constância, persistência, compromisso e interatividade.

Em termos gerais, atualmente os professores realizam seu plano de ensino conforme a proposta pedagógica da escola a que estão vinculados. Trata-se de discutir e planejar quais os rumos do trabalho na escola, aonde se quer chegar e qual o melhor caminho a percorrer; é uma atividade normalmente bastante voltada para o ensino regular. Nesse processo, não se percebem avanços na definição de metas e objetivos específicos para o ensino supletivo. Salvo algumas exceções, a seleção de conteúdos das disciplinas continua a cargo do professor da turma e a metodologia utilizada é a tradicional, com aula expositiva e livro didático.

Tem-se notícia de que algumas escolas da Diretoria de Ensino de Caieiras procuram envolver os alunos do ensino supletivo em várias ações dos estudantes do ensino regular. Eles são convidados a compartilhar de atividades extraclasse, das discussões sobre normas de convivência, comemorações e outros eventos. Normalmente, os estudantes do ensino supletivo respondem bem a essas iniciativas, participando ativamente. Parece que isso ocorre devido a um senso de coletividade que permeia as relações interpessoais e tende a integrar as pessoas que freqüentam determinado espaço, sem consistir, portanto, numa proposta pensada e objetiva para o ensino supletivo.

Outra questão a ser apreciada é o processo de avaliação do rendimento do aluno do curso supletivo. A avaliação de desempenho se dá no processo de desenvolvimento do curso, por meio de observação das atividades na sala de aula, execução de tarefas, provas intermediárias e de final do termo. Portanto, é necessário o acompanhamento bastante próximo e individualizado por parte do professor para identificar possíveis dificuldades dos alunos e intervir para saná-las, o que nem sempre ocorre. Como não são previstas aulas de recuperação ou qualquer reforço fora do horário convencional das aulas – o que nem é conveniente, em se

tratando de adequar o estudo às necessidades do aluno trabalhador com pouco tempo para se dedicar a essa tarefa –, a questão continua em aberto. O aluno com dificuldades de aprendizagem acaba acumulando dúvidas e a rapidez com que se desenvolvem os conteúdos das disciplinas do currículo em nada colabora para a solução desse problema.

É oportuno o comentário de Haas (2003, p. 105) sobre a prática da avaliação como parte de um processo formativo:

Se considerarmos a avaliação como parte do processo de aprendizagem, poderemos com ela rever nossas ações e inovar nossos procedimentos, desafiar nossas velhas certezas, deixar a incerteza ocupar seu espaço, jogando luz em nossas dúvidas e, com isso, talvez provocar mudanças.

Realmente, a avaliação no processo de ensino supletivo requer novos olhares, considerando a ampliação do universo de conhecimento do aluno e a relevância dos conteúdos estudados para a sua vida cotidiana, aproveitando da melhor forma o tempo disponível para freqüentar a escola.

Em síntese, não se pode deixar de apontar que a qualidade do ensino supletivo presencial precisa ser melhorada, visto que se constatam problemas de ordem pedagógica, metodológica e organizacional bastante evidentes. Esse modelo pedagógico de formação não apresenta características próprias que o diferenciem do ensino regular, com exceção do tempo de estudo mais breve para obter o certificado de conclusão de curso. No mais, é um processo aligeirado de apresentação e estudo dos conteúdos das disciplinas, sem inovação metodológica, o que certamente favorece a superficialidade na aquisição de conhecimento e aprendizagem do aluno e pouco contribui para seu crescimento intelectual.

3.2 Programa Escola da Juventude – PEJ

Dentre as propostas de cursos para jovens e adultos nas escolas públicas do Estado de São Paulo, encontra-se o *Programa Escola da Juventude* (PEJ), iniciativa da Secretaria de Estado da Educação para atender jovens entre 18 a 29 anos que ainda não concluíram o Ensino Médio e possibilitar sua inclusão no mundo digital. O

projeto foi lançado em fevereiro de 2005 e interrompido em novembro de 2006, quando passou por um processo de avaliação externa para definir a sua continuidade.

O Programa Escola da Juventude apresentou inovações de natureza pedagógica e de organização do espaço e tempo escolar. Tem como principais características: cursos em dias da semana pouco convencionais, como sábados e domingos; presença flexível, com liberdade de escolha de horário para estudo dentro de uma proposta de cronograma, e inclusão digital para permitir o acesso à informática e à pesquisa nos softwares educacionais e na Internet.

Com o objetivo de apresentar essa proposta da Secretaria da Educação do Estado, iniciamos por identificar o grupo gestor do programa, composto por agentes da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Para a operacionalização do programa, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, além de contar com o envolvimento de seus órgãos e departamentos, contratou ainda uma empresa particular, denominada *SCA Educandus*. Essa empresa prestadora de serviços estruturou e organizou as ações educacionais, além de preparar todo o material instrucional para o desenvolvimento do curso. Estiveram sob sua responsabilidade o gerenciamento e apoio logístico da área pedagógica e do portal da Internet, a edição e fornecimento do material didático, assim como a seleção, capacitação e contratação de pessoal para o desenvolvimento do curso.

A SCA Educandus atuou de modo a atender as escolas localizadas nas regiões da Grande São Paulo e do interior do Estado, agrupadas em função de sua localização. Cada grupo contou com o apoio de um Coordenador de Área (CA) e um Coordenador de Sessão de Estudos (Tutor). As escolas integrantes desses grupos, por sua vez, receberam os Orientadores de Estudos (OE) e Monitores da sala de informática em número proporcional às turmas de alunos. A formação acadêmica do Coordenador de Área e do Coordenador de Sessão de Estudos é de licenciatura plena em Pedagogia ou nas áreas do currículo do Ensino Médio e sua tarefa consiste em dar suporte ao Orientador de Estudos e ao Monitor, que são estudantes universitários, em fase de conclusão de curso de graduação, encarregados das aulas.

Os critérios de escolha das escolas participantes foram sua localização central e, portanto, a facilidade de acesso e a existência da sala-ambiente de informática (SAI), equipada com pelo menos 10 (dez) computadores com acesso à Internet banda larga. O projeto teve a participação de 306 escolas, distribuídas em todo o Estado, e ofereceu 31.000 vagas para o Ensino Médio.

Quanto à organização, estrutura e desenvolvimento do curso, o Projeto Escola da Juventude está amparado pelas seguintes legislações: Resolução SE nº. 181, de 19 de dezembro de 2002, que dispõe sobre o curso de atendimento individualizado com presença flexível; Parecer CEE nº. 05, de 26 de janeiro de 2005, que analisa o projeto Escola da Juventude; Resolução SE nº. 14, de 17 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude, e Resolução SE nº. 22, de 23 de março de 2006, que dá nova redação aos arts. 6º e 7º da Resolução SE nº. 14.

O Parecer CEE nº. 05/2005 apresentou como objetivos do projeto piloto oferecer uma alternativa de estudos integrada ao *Programa Escola da Família*, convém informar – à guisa de esclarecimento – que o Programa Escola da Família é um projeto de inclusão da comunidade que abre as escolas estaduais no final de semana para atividades diversificadas voltadas ao esporte, lazer, trabalho e cultura. Essa nova opção veio ampliar o acesso ao Ensino Médio dos jovens com escassas possibilidades de freqüentar as várias modalidades de cursos ofertadas pelas escolas, além de desenvolver uma metodologia de trabalho apoiada no uso das mídias impressa e eletrônica (apostilas, CD, DVD e Internet) disponíveis nas escolas, o que permite

Desenvolver um currículo focado no tratamento de assuntos e questões contemporâneas, na inclusão digital, no exercício da leitura, escrita, do raciocínio lógico, de modo a levar os jovens a elevar a sua escolaridade; ampliar seu repertório cultural; desenvolver suas potencialidades intelectuais e afetivas e qualificar-se para o mundo do trabalho. (PARECER CEE 5, 2005, p. 2).

Esses objetivos pautaram todas as ações do PEJ, que recorreu a mídias de comunicação até então inéditas no ensino de jovens e adultos das escolas públicas e desenvolveu todo o material impresso e digitalizado especialmente para o currículo das disciplinas desse curso.

Os alunos matriculados no Programa Escola da Juventude passaram a fazer parte do cadastro do Centro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria da Educação do Estado. Para a matrícula exigiu-se o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, não tendo sido aceitos créditos de outras modalidades de Ensino Médio, o que garantiu que o aluno cumprisse as etapas e estudasse todas as disciplinas conforme se apresentaram no projeto.

A formação das turmas obedeceu ao critério de mínimo 20 e máximo 50 alunos na sala de aula. Na sala de informática, o máximo era de 10 alunos por turma, de maneira que havia aulas nessa sala durante todo o período necessário para atender os matriculados, conforme o agendamento.

Com relação à frequência às aulas, os estudantes obedeceram aos mesmos critérios do curso de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, estabelecidos no art. 7º da Resolução SE nº. 181/2002. Assim, “a frequência às aulas, ainda que de natureza flexível, deverá ser objeto de registro rotineiro e visível, devendo a presença ser estimulada como fator promotor de aprendizagens bem-sucedidas.” (RESOLUÇÃO SE 181, 2002, p.1).

A Resolução SE nº. 14/2005, que instituiu o programa nas escolas estaduais, detalha no art. 3º que o PEJ com duração de 18 meses deve integrar as atividades curriculares presenciais, organizadas em quatro módulos; atividades de inclusão digital ao longo de três semestres, com uma hora, no mínimo, por fim de semana e outras atividades individuais durante a semana.

As atividades do programa foram organizadas de forma a integrar o currículo disciplinar com as tarefas na sala de informática, conforme um cronograma de estudo organizado por módulos.

A tabela nº. 1 apresenta a distribuição das disciplinas que compõem os módulos de estudo e as possibilidades de combinação entre as disciplinas obrigatórias e optativas para os semestres. Para melhor entendimento, destaca-se que o currículo do curso é flexível para a composição e oferta dos 04 (quatro) módulos de estudos das disciplinas: Módulo 1 : Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa e Literatura, Educação Artística (Arte) e Língua Inglesa; Módulo 2 : Ciências Humanas – História e Geografia; Módulo 3 : Ciências da Natureza I – Física e Matemática; Módulo 4 : Ciências da Natureza II – Química e Biologia.

Tabela 1 - Distribuição das disciplinas nos semestres letivos

PROGRAMA ESCOLA DA JUVENTUDE – ORGANIZAÇÃO SEMESTRAL			
DISCIPLINAS	1º SEMESTRE mar. - set. 2005	2º SEMESTRE out. 2005 - abr. 2006	3º SEMESTRE maio - out. 2006
OBRIGATÓRIAS	Módulo I Língua Portuguesa Literatura, Inglês e Arte	Módulo III Matemática e Física	Língua Portuguesa Literatura, Inglês e Arte
			História e Geografia
			Química e Biologia
OPTATIVAS	Módulo II História e Geografia	Módulo IV Química e Biologia	Matemática e Física

Fonte: SCA Educandus, 2005

Em virtude de novas matrículas realizadas no transcorrer do curso e para atender às diferentes situações que se apresentaram com relação à distribuição da carga horária, no terceiro e último semestre do curso foram oferecidas todas as disciplinas, conforme a tabela nº. 2.

Tabela 2 - Organização do curso: 3º semestre/2006 – maio a outubro

PROGRAMA ESCOLA DA JUVENTUDE – ORGANIZAÇÃO DO CURSO		
Fim de semana	Módulos	Disciplinas
Sábado Obrigatórias para alunos novos e reprovados	I	Língua Portuguesa, Literatura, Inglês e Arte
	II	História e Geografia
Domingo Obrigatórias para alunos reprovados	III	Química e Biologia
	IV	Matemática e Física

Fonte: SCA Educandus, 2006

Os alunos do Programa Escola da Juventude (PEJ) contaram com recursos tecnológicos, computadores ligados à Internet, TV e DVD. Estudaram com softwares, animações, simuladores, páginas no ambiente WEB e livros da coleção

de fascículos correspondentes às áreas de conhecimentos, cedidos pela Secretaria da Educação do Estado.

Na sala de aula, os estudantes foram atendidos pelo Orientador de Estudos, denominação dada ao professor do programa que os auxiliava nos estudos com materiais impressos e digitalizados. Na sala-ambiente de informática, eles estiveram sob orientação do Monitor, professor auxiliar, para iniciação à informática e realização das atividades com apoio do ambiente WEB.

O Programa Escola da Juventude teve um portal na Internet utilizado para que os Coordenadores de Sessão de Estudos (Tutores) pudessem apoiar e capacitar os Orientadores de Estudos e os Monitores, permitindo assim o uso de ferramentas de gestão de classe e de conteúdos programáticos. Os Supervisores de Ensino e os Diretores das Escolas envolvidas tiveram a senha de acesso ao portal, que facultava a comunicação com a empresa SCA Educandus e o acompanhamento das salas de aula e dos conteúdos programáticos.

3.2.1 Avaliação dos estudantes do PEJ

A avaliação do desempenho escolar dos alunos do Programa Escola da Juventude foi realizada conforme critérios definidos na legislação que ampara o programa. Por tratar-se de ensino individualizado com presença flexível, a Resolução SE nº. 181/2002 determina que, para a realização do exame presencial, seja observado o prazo mínimo de 90 (noventa) dias entre as datas da matrícula do aluno e a de realização dos exames das disciplinas de conclusão do curso.

As orientações para a formulação e aplicação dos exames finais estiveram a cargo da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP), em consonância com a SCA Educandus.

Os alunos foram submetidos ao exame presencial, conforme os módulos das disciplinas estudados durante cada semestre. Para a realização desse exame, era pré-requisito o rendimento satisfatório na síntese das avaliações periódicas realizadas no transcorrer do semestre. As avaliações periódicas eram programadas pelo Orientador de Estudos, respeitado o mínimo de duas atividades por disciplina. Essas avaliações ou provas parciais eram compostas por exercícios e questões

elaboradas pelo próprio Orientador de Estudos ou pelo material do roteiro de estudos do livro do aluno. Para compor a síntese de avaliação do estudante, consideraram-se ainda sua presença, conduta, interesse e participação na sala de aula. No caso de resultados insatisfatórios, o aluno seria submetido a novas avaliações parciais até ficar em condições de prestar os exames finais.

As sínteses das avaliações parciais bem como os resultados dos exames finais foram expressos em conceitos ou notas, conforme previsto no Regimento de cada unidade escolar. As menções foram determinadas por escalas: A, B, C, D, E, as primeiras três equivalendo à aprovação do aluno e as últimas duas à sua reprovação, ou então S (satisfatório) e I (insatisfatório), que correspondem, respectivamente, a aprovado e reprovado.

No desenvolvimento do projeto, foram aplicados exames finais referentes aos módulos I e II no primeiro semestre; III e IV no segundo semestre e I, II, III e IV no terceiro semestre.

Os critérios para a formulação e aplicação desses exames foram adaptados à necessidade dos alunos que participaram do programa. A flexibilidade, que permitiu a correção de rumos, trouxe experimentação, análise de resultados e adequações para atender melhor os estudantes. Dessa forma, ocorreram alterações na organização dos exames de um semestre para outro, em relação a número de questões, dia e horário de aplicação das provas.

A equipe de Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino, responsáveis pela seleção de conteúdo e elaboração dos exames, utilizou o banco de questões sugerido pela SCA Educandus. As questões para os exames finais em cada disciplina foram preparadas considerando os conteúdos indicados nos roteiros das sessões de estudo e os resumos contidos nos respectivos cadernos de estudos. Na elaboração do banco de questões, a empresa se preocupou em verificar a adequação das propostas à realidade da aprendizagem dos alunos. Para isso, os estudantes responderam a um simulado de provas, o que possibilitou analisar o grau de dificuldade, clareza e o alinhamento das questões com os conteúdos das sessões de estudos.

O banco de questões para a elaboração do instrumento de avaliação final dos módulos I, II, III e IV foi composto por 20 questões de Literatura e 40 questões de cada uma das demais disciplinas: Língua Portuguesa, História, Geografia,

Matemática, Física, Química e Biologia. As questões foram separadas por capítulo do livro-texto, classificadas por grau de dificuldade fácil, médio e difícil e acompanhadas das respectivas respostas-gabarito, totalizando 140 questões dos módulos I e II e 160 questões dos módulos III e IV.

Para a obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio no Programa Escola da Juventude, os alunos submeteram-se a exames presenciais ao final de cada semestre e, com isso, puderam compor seu histórico escolar.

Os alunos aprovados em todos os módulos receberam certificado de conclusão do Ensino Médio, nos termos do estabelecido no parágrafo 4º do art. 9º da Resolução SE nº. 181/2002.

Em virtude de o Programa Escola da Juventude tratar-se de um projeto piloto, é garantido o prosseguimento de estudos ao aluno que, por qualquer motivo, não tenha conseguido a certificação de conclusão de curso. A aprovação no exame presencial resultou na eliminação da disciplina e, caso o aluno não tenha concluído o curso, os créditos conseguidos nas disciplinas poderão ser aproveitados em cursos de educação de jovens e adultos com ensino individualizado e presença flexível realizados nas telessalas da rede estadual ou no Centro de Exames Supletivos.

3.2.2 Avaliação externa e continuidade do programa

Segundo o Parecer CEE nº. 05/2005, o Programa Escola da Juventude é uma proposta pedagógica em consonância com os princípios e diretrizes da Lei Federal nº. 9394/1996, assim como com as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos e demais normas e orientações emanadas pelos Conselhos de Educação Nacional e Estadual. O mesmo Parecer, na sua conclusão, pondera que:

Considerando as inovações contidas na proposta, tanto as de natureza pedagógica, como as de organização do espaço e tempo escolar, com a introdução de recursos tecnológicos, solicita-se à Secretaria de Estado de Educação que encaminhe a este Colegiado, para fins de estudo e acompanhamento da política educacional, os resultados de avaliação do projeto previstos na proposta. (PARECER CEE 5, 2005, p. 8).

Note-se que, em se tratando de um projeto piloto, a avaliação, em função de seus resultados tanto quantitativos como qualitativos, poderá justificar ou não sua continuidade enquanto oferta de modalidade de ensino para jovens e adultos.

Atendendo ao Parecer CEE nº. 05/2005, a avaliação externa do Projeto Escola da Juventude foi coordenada pela Universidade Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara. O relatório foi elaborado pelo Grupo de Pesquisa Informática Aplicada à Gestão Educacional (IAGE), mediante contrato entre a Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Segundo o IAGE (2007), o objetivo da avaliação externa foi conhecer em que medida o Programa Escola da Juventude atendeu os atores envolvidos, medir seu impacto e o desempenho dos alunos. O grupo de pessoas que correspondeu ao plano amostral definido pelos critérios estabelecidos na pesquisa representou os vários segmentos envolvidos no desenvolvimento do projeto. A coleta de dados, realizada por formulário eletrônico, abrangia as respostas de: Supervisores de Ensino, Diretores de Escolas, Coordenadores de Área, Orientadores de Estudo, Monitores e Alunos. Os indicadores referiram-se a espaço físico, organização do curso (horário das aulas, dias da semana, duração, distribuição das disciplinas), material digitalizado e impresso e atuação dos professores.

Em março de 2007, o Relatório Científico e Administrativo foi disponibilizado no site <<http://iage.fclar.unesp.br/basepej>>, informando que:

Dos indicadores considerados, em todos os segmentos, somente dois situam-se na faixa 'ruim' e quinze foram considerados regulares. As categorias 'bom' e 'ótimo' representam a ampla maioria, com predominância da categoria 'ótimo'. Em síntese, o impacto do PEJ corresponde à ampla aceitação de todos os atores envolvidos. (IAGE, 2007, p. 46).

O Grupo de Pesquisa Informática Aplicada à Gestão Educacional (2007, p.49) apresentou sua análise qualitativa e recomendações, com o objetivo de “[...] apontar os principais problemas observados e apresentar sugestões para essa política pública”, reportando-se ao seguinte aspecto:

O PEJ demonstrou ser um projeto de relevância como política pública focalizada para a inclusão social e educacional de pessoas cujas oportunidades educacionais não foram asseguradas. Como

um projeto piloto, experimentou algumas dificuldades e percalços operacionais e de adequação, que em nada desmerecem o caráter inclusivo e a relevância desta política pública. (IAGE, 2007, p. 49).

A síntese da apuração dos resultados da pesquisa revelou que os participantes consideraram positiva a inclusão digital, a duração do curso, a possibilidade de realizá-lo no fim de semana e considerou as atividades interessantes e diversificadas, que não configuraram uma rotina cansativa.

Em relação aos problemas detectados, grande parte deles se deveu à inadequação dos laboratórios de informática, muitos dos quais ainda com equipamentos obsoletos, inoperantes e sem manutenção técnica. Houve problemas em relação aos materiais impressos, com erros gramaticais e de gabaritos. Outras questões que se revelaram complicadoras foram a falta de envolvimento da escola como um todo no projeto e a dificuldade em alguns ambientes de aprendizagem advinda da movimentação do público no Programa Escola da Família.

As sugestões do Relatório do IAGE (2007) com relação a esses aspectos foram melhorar a infra-estrutura dos recursos tecnológicos e das salas de aulas; aprimorar a revisão editorial nos materiais impressos; apresentar alguns mecanismos de envolvimento e comprometimento da escola para melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos e avaliar, na oferta de novos cursos, o envolvimento do Programa Escola da Família.

Os participantes do PEJ sugeriram que a distribuição das disciplinas no cronograma não se concentre, na área de exatas, em um módulo só; que haja uma mescla das disciplinas de exatas, humanas e biológicas; que haja cursos de treinamento para alunos com dificuldade em utilizar os recursos da informática; que se permita o acesso à Internet no mesmo período das aulas presenciais e em outros dias da semana; que se verifique a possibilidade de os alunos terem cópias dos DVDs para leva-los para ver e estudar em casa; que se analisem a ampliação do projeto e a oferta de cursos profissionalizantes e similares e que se disponibilize algum tipo de auxílio para o deslocamento e a alimentação dos alunos.

O Relatório do IAGE (2007) avaliou que, em caso de continuidade do programa, é importante investir na divulgação do curso para o público em potencial. Recomendou considerar a questão do compartilhamento da gestão do programa (SEE-Público/Empresa) e os problemas decorrentes, além de verificar a possibilidade de contratar professores formados na área em que lecionam e

ponderar sobre a remuneração de Supervisores para trabalho aos sábados e domingos. Além disso, a fim de aferir a efetividade do projeto, sugere reunir informações sobre seu impacto na empregabilidade e prosseguimento nos estudos dos egressos do curso.

Pelo que se tem notícia, até o presente momento, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não se manifestou a respeito da continuidade do programa nas escolas estaduais.

3.2.3 Ações do PEJ na Diretoria de Ensino de Caieiras

A atividade profissional da pesquisadora enquanto Supervisora de Ensino do Programa Escola da Juventude (PEJ) abaliza o relato dessa experiência na Diretoria de Ensino – Região Caieiras.

O programa Escola da Juventude foi instalado em cinco escolas estaduais situadas nos municípios de Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã, que responderam aos critérios de seleção e estavam participando também do Programa Escola da Família. Matricularam-se nessas escolas 403 alunos.

O setor de administração das unidades escolares foi responsável pelo acompanhamento e registro da vida escolar dos alunos, além da emissão de documentos como atestados de eliminação de disciplinas, histórico escolar e certificado de conclusão de curso. Para realizar esse trabalho com sucesso, foi imprescindível a integração dos profissionais que trabalharam no projeto durante o fim de semana e o responsável pela escrituração, que atua durante os dias úteis. O intermediador desse contato foi o Diretor de Escola que trabalhou no fim de semana como Gestor do Programa Escola da Família. Nesse processo, algumas dificuldades tiveram de ser superadas. As informações que partiam dos Orientadores de Aprendizagem e Monitores para alimentar os bancos de dados da vida escolar dos alunos nem sempre chegaram dentro do prazo estipulado e de forma organizada, o que gerou muitas idas e vindas para afinar essa comunicação, demandando a participação dos Diretores para equacionar a questão e suplantar o problema.

O gerenciamento do Programa Escola da Juventude, realizado pela SCA Educandus, teve de ser compartilhado com os Diretores das Escolas. Foram dois os canais de comunicação. Um deles era direto, por meio do portal do programa a que o Diretor acessava com senha própria e verificava todos os dados de gestão, além de comunicar-se com a empresa; o outro era mediado pelo Coordenador de Área, que atendia as cinco escolas envolvidas no projeto.

Aparentemente, esses canais de comunicação seriam suficientes para compartilhar as informações e resolver os problemas que pudessem surgir, entretanto, não foi isso o que aconteceu. Os Diretores de Escola tiveram inúmeras atribuições durante o fim de semana, pois desempenharam o papel de Gestor da Escola da Família, atendendo a várias atividades diferenciadas e não conseguiram dedicar-se muito ao Programa Escola da Juventude. Isso muitas vezes prejudicou o acompanhamento das aulas e outras providências que acabaram por ser tomadas durante a semana, inclusive o acesso ao portal, que não se configurou uma rotina. Como nem sempre o horário de trabalho do Coordenador de Área coincidia com o horário do Diretor de Escola, houve momentos em que essa mediação ficou prejudicada. Em consequência, ocorreram algumas dificuldades quanto ao acompanhamento do trabalho dos Orientadores de Aprendizagem e Monitores e quanto à manutenção de equipamentos de informática e distribuição de material didático. É justamente a essa questão que o relatório do IAGE (2007, p. 52) se reporta ao dizer que é preciso “[...] considerar a questão do compartilhamento do programa e os problemas decorrentes.”

Com relação aos materiais didáticos, não houve problemas: os alunos receberam livros em quantidade suficiente e as escolas tinham uma coleção completa de DVDs para compor seu acervo, com os Orientadores de Aprendizagem utilizando o próprio material de trabalho. As dificuldades se concentraram na sala de informática: nem todas estiveram potencialmente em condições de atender os alunos, havendo demora em disponibilizar o acesso à Internet banda larga em duas das escolas envolvidas, o que prejudicou a realização de tarefas e o apoio que os alunos poderiam ter recebido através do ambiente WEB. Como um dos objetivos desse programa é a inclusão digital, não se justifica que problemas de ordem instrumental possam prejudicar o resultado do desempenho dos alunos. É indiscutível prover maiores investimentos em equipamento tecnológico nas escolas públicas.

Outra questão a ser analisada refere-se à formação dos educadores que trabalharam no programa. Em sendo estudantes universitários, a alguns faltava a experiência necessária para lecionar determinadas disciplinas, visto que não se exigiu a correspondência entre o curso de graduação e a área do conhecimento a ser ministrada, e a outros faltou o necessário compromisso pedagógico. Todavia, alguns Orientadores e Monitores desempenharam muito bem suas atividades docentes. Para minimizar os riscos da contratação de estudantes para tarefa de tal responsabilidade, é muito válida a sugestão do Relatório do IAGE (2007, p. 51) quando indica que “[...] é importante considerar a recorrência de sugestões de que os OEs sejam professores formados.”

Em se tratando do processo de avaliação de desempenho dos alunos que participaram do PEJ na Diretoria de Ensino – Região Caieiras, analisa-se a elaboração do material de avaliação e a aplicação dos exames finais.

Durante o desenvolvimento de cada semestre do curso, os alunos foram avaliados pelos Orientadores de Aprendizagem por meio da aplicação de provas parciais, produção de textos e exercícios diversificados. Esse procedimento resultou na nota-síntese de avaliação nas disciplinas do módulo estudado. Os alunos com rendimento satisfatório foram encaminhados para a realização dos exames finais, em setembro de 2005, abril e outubro de 2006, relativos ao primeiro, segundo e terceiro semestre, respectivamente.

Os exames finais foram presenciais e respeitaram as determinações da Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado, em consonância com a empresa SCA Educandus.

No primeiro semestre, foram estudados e avaliados os módulos I e II; no segundo semestre os módulos III e IV. No terceiro semestre, os alunos tiveram a oportunidade de cursar e realizar exames dos módulos que faltaram para concluir o curso, conforme o caso.

Os exames das disciplinas do Módulo I - Língua Portuguesa e Literatura foram compostos por 20 (vinte) questões de múltipla escolha, sendo 10 (dez) questões de gramática, 5 (cinco) questões de literatura e a leitura de um texto para responder a 5 (cinco) questões de interpretação; as provas de História e Geografia, correspondentes ao Módulo II, foram compostas também por 20 (vinte) questões de múltipla escolha para cada disciplina. Nas disciplinas do Módulo III - Matemática e

Física e do Módulo IV - Biologia e Química, os exames foram compostos por 10 (dez) questões de múltipla escolha para cada disciplina.

Os horários para a aplicação dos exames foram determinados pela Diretoria de Ensino visando atender a todos os alunos e evitar a abstenção. Assim, houve alterações de um semestre para o outro em virtude dessa avaliação: os exames do primeiro semestre, Módulos I e II, foram realizados no sábado e no domingo, respectivamente, das 9 às 12 horas; no segundo semestre, os exames dos Módulos III e IV foram aplicados no horário normal de aula do aluno e, no terceiro semestre, foram realizados exames de todas as disciplinas no sábado e no domingo, das 9 às 12 horas. A oportunidade de recuperar os estudos nas disciplinas e a flexibilidade de horário para realizar os exames no terceiro semestre, garantiram o atendimento individualizado, de maneira que todos os estudantes tiveram a possibilidade de concluir o curso.

Todavia, ocorreram desistência e faltas às aulas e aos exames finais. Conforme a tabela nº. 3, nos primeiro e segundo semestres do curso, foi de 51% a média de abstenção na realização dos exames finais.

Tabela 3 – Participação dos alunos nos exames finais nos 1º e 2º semestres

PROGRAMA ESCOLA DA JUVENTUDE – DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS				
	1º Semestre		2º Semestre	
Exame presencial	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Modulo IV
Alunos inscritos para exame	317	317	403	403
Alunos presentes	177	119	216	202
Alunos ausentes	140	198	186	198
Porcentagem de presença	56%	37%	54%	50%
Porcentagem de ausência	44%	63%	46%	50%

Fonte: Diretoria de Ensino - Região Caieiras, 2006

Com o intuito de melhorar esse quadro, os Orientadores de Estudos tentaram conscientizar os alunos sobre a necessidade da freqüência e incentivá-los para que se dedicassem mais aos estudos a fim de melhorar o rendimento e obter nota suficiente para eliminar as disciplinas. Os alunos que continuaram no curso no

terceiro semestre melhoraram o índice de freqüência às aulas e diminuíram a abstenção aos exames, conforme aponta a tabela nº. 4.

Tabela 4 - Participação dos alunos nos exames finais no 3º semestre

PROGRAMA ESCOLA DA JUVENTUDE – DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS	
Exame presencial	Módulos I, II, III e IV
Alunos inscritos para exame	243
Alunos presentes	147
Alunos ausentes	96
Porcentagem de presença	60 %
Porcentagem de ausência	40 %

Fonte: Diretoria de Ensino - Região Caieiras, 2006

No transcorrer do Programa Escola da Juventude na Diretoria de Ensino Região – Caieiras, dos 403 alunos matriculados, 45% concluíram o Ensino Médio, 3% não obtiveram notas suficientes para a conclusão e 52% desistiram do curso, como mostra a tabela nº. 5.

Tabela 5 – Resultado da participação dos alunos no PEJ

PROGRAMA ESCOLA DA JUVENTUDE – DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS			
Número de alunos matriculados	Número de alunos que concluíram o Ensino Médio	Número de alunos reprovados	Número de alunos desistentes
403	183	12	208

Fonte: Diretoria de Ensino - Região Caieiras, 2006

Em face desses resultados, é possível concluir que a pedagogia aplicada foi adequada aos objetivos do curso, visto que os alunos freqüentes às aulas e que realizaram os estudos e exames conforme as propostas tiveram bom resultado, sendo menos de 1% os que não conseguiram concluir o Ensino Médio. O maior problema se concentrou no alto índice de alunos desistentes.

Importa analisar alguns aspectos que influem na escolha dos alunos que participam de programas de educação de jovens e adultos. Geralmente, o jovem ou adulto retorna à escola impulsionado por alguma necessidade de ordem pessoal ou profissional. Realizar o esforço que essa tarefa impõe depende de vários fatores objetivos e subjetivos. Dentre os fatores objetivos, contam-se os ligados ao campo profissional e às expectativas para o futuro na obtenção de bens materiais. Os fatores subjetivos estão permeados pela personalidade de cada indivíduo e suas inter-relações com o meio e com a comunidade a que pertence. Devido à complexidade e quantidade de interferências que podem ocorrer nessa escolha, é impraticável identificar os motivos que levam os alunos à recorrente desistência no retorno à escola.

O Programa Escola da Juventude se revelou uma proposta inovadora para a educação de jovens e adultos, que poderia ter sido mais bem aproveitada por alunos residentes na região da Diretoria de Ensino de Caieiras que, em idade adulta, ainda não concluíram o Ensino Médio. Na possibilidade de continuidade do programa e em concordância com a avaliação externa realizada pelo IAGE, compete sugerir maior investimento na divulgação do curso e atenção às indicações feitas pelos participantes com relação à melhoria do material didático, ampliação do número de computadores nas salas de informática com garantia de condições de acesso à Internet banda larga, contratação de professores licenciados nas disciplinas do currículo e pessoal administrativo para atuar durante o final de semana.

3.3 Programa de Alfabetização e Inclusão - PAI

No Brasil se estabelecem ações de combate ao analfabetismo com o objetivo de promover a inclusão educacional. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), promove programas financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que transfere recursos a Estados e municípios. A proposta do governo federal é que se transformem as ações isoladas no combate ao analfabetismo numa política pública integrada com a participação de

governos estaduais, prefeituras, instituições de ensino superior e organizações não-governamentais.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo Demográfico de 2000, o Brasil tem pouco mais de 16 milhões de pessoas acima de 15 anos ainda não alfabetizadas e 33 milhões de analfabetos funcionais. Para o IBGE, consideram-se analfabetos funcionais os cidadãos adultos com menos de quatro anos de estudo.

Os resultados das pesquisas realizadas pelo IBGE (2000), tabela nº. 6, apresentam a distribuição da população de jovens e adultos em função da condição de alfabetizados. Nota-se que há predominância de analfabetos nos Estados do Norte e Nordeste brasileiro, porém a Região Sudeste contribui nessa estatística com mais de 4 milhões de pessoas analfabetas, o que, em números absolutos, é um grande contingente.

Tabela 6 – Os números da alfabetização no Brasil

Região Brasileira	População 15 anos ou mais	População Alfabetizada	População Analfabeta 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo (%)
Norte	8.098.641	6.775.488	1.323.126	16,34
Nordeste	31.998.986	23.615.644	8.383.342	26,20
Centro-Oeste	8.154.663	7.277.005	877.658	10,76
Sudeste	53.084.509	48.767.933	4.316.576	8,13
Sul	18.196.276	16.802.089	1.394.187	7,66
<i>Brasil</i>	<i>119.533.048</i>	<i>103.238.159</i>	<i>16.294.889</i>	<i>13,63</i>

Fonte: Dados Estatísticos do Analfabetismo – IBGE – CENSO 2000

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as ações de combate ao analfabetismo estão concentradas no *Programa de Alfabetização e*

Inclusão (PAI). Esse programa foi concebido com a intenção de reduzir os índices de analfabetismo no Estado. O PAI foi lançado no primeiro semestre de 2003 e atende jovens e adultos, a partir de 15 anos, que não concluíram a escolaridade equivalente ao Ciclo I do Ensino Fundamental.

O programa propõe parcerias entre a Secretaria da Educação do Estado e outras instituições, a partir de um Termo de Convênio pelo qual se estabelecem as responsabilidades de ambas as partes para impulsionar essas ações junto a comunidades espalhadas por todo o Estado.

As responsabilidades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo são liberar recursos para a execução do plano de trabalho e supervisionar sua execução. Os Termos de Convênio com as organizações não-governamentais (ONGs) e demais instituições organizadas pela sociedade civil estabelecem as cláusulas dessa parceria. No geral, são responsáveis por administrar financeiramente os recursos recebidos, dispor de espaço físico para ministrar as aulas, contratar profissionais e prestar contas na forma e prazo estabelecidos à Secretaria Estadual de Educação. Foram assinados convênios com ONGs como o Conselho Comunitário de Educação, Cultura e Ação Social da Grande São Paulo; o Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário (IBEAC); o Instituto Tecnológico Diocesano (ITD) e a Comunidade KOLPING. Outras parcerias também foram feitas com o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP) e com empresas e clubes de serviços, como os Institutos Fleury e Eli Lily do Brasil, o Distrito 4470 do Rotary Internacional de Araçatuba, o Primeiro Grupo Escoteiro São Paulo, além da parceria com o Programa Escola da Família (CENP, 2005).

Este estudo concentra-se no Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI), desenvolvido nas escolas públicas estaduais integradas ao Programa Escola da Família.

A Coordenadoria de Normas Pedagógicas se manifesta a favor da integração do PAI com a Escola da Família, uma vez que os programas são convergentes no que diz respeito aos seus objetivos de promoção da cidadania, ampliando os horizontes culturais e perspectivas para a vida de milhares de crianças, jovens e adultos (CENP, 2005).

A divulgação do programa para a comunidade se faz oralmente e por meio de cartazes colocados nas escolas públicas estaduais e em seu entorno. Os jovens e

adultos não alfabetizados ou considerados analfabetos funcionais, com menos de quatro anos de estudo, são matriculados na escola e passam a fazer parte do sistema de Cadastro de Informações Educacionais (CIE) da Secretaria da Educação do Estado.

As classes são constituídas com, no mínimo, 15 (quinze) e máximo 25 (vinte e cinco) alunos. O curso é desenvolvido em até 24 meses, a carga horária prevista na etapa inicial é de, no mínimo, 200 (duzentas) horas, as aulas se estendem por 4 (quatro) horas e são realizadas aos sábados e domingos.

Com relação à contratação dos alfabetizadores, a condição é que sejam estudantes universitários cursando faculdades ligadas às áreas da educação, preferencialmente o curso de Pedagogia ou Letras. No caso de alfabetizadores voluntários, é necessário que tenham, pelo menos, o Ensino Médio completo e alguma experiência em docência.

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Programa Escola da Família contrata estudantes universitários para atuarem nas escolas públicas. Esses estudantes recebem uma bolsa de estudos, parte financiada pela Secretaria Estadual de Educação e parte por universidades privadas. Em contrapartida, trabalham nos finais de semana e podem desenvolver atividades integradas ao Programa de Alfabetização e Inclusão.

Um Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da Oficina Pedagógica e o Supervisor de Ensino responsável pelo Programa Escola da Família devem acompanhar e supervisionar o desenvolvimento dos trabalhos nos finais de semana e capacitar os alfabetizadores.

Os alunos matriculados no Programa de Alfabetização e Inclusão, ao iniciarem o curso, recebem o kit de livros didáticos elaborado pela organização não-governamental Ação Educativa. Trata-se da coleção de livros “Viver e Aprender”, composta por três volumes, destinados ao aluno e acompanhados pelo guia do professor. Os livros, organizados por módulos temáticos, abrangem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza.

O tempo de duração do processo de alfabetização do aluno fica condicionado ao seu nível educacional ao iniciar o curso e ao seu ritmo de aprendizagem. Em média, nesse programa, o aluno se alfabetiza no prazo de 6 (seis) a 8 (oito) meses. Independentemente do seu tempo de permanência, assim que o estudante for considerado alfabetizado e conseguir realizar com sucesso a prova de verificação de

aprendizagem equivalente ao Ciclo I, é considerado apto a prosseguir estudos no Ensino Fundamental – Ciclo II. Para prosseguir os estudos no Ciclo II (5ª a 8ª séries), é necessário que tenha adquirido domínio de habilidades mínimas de leitura e escrita e das operações matemáticas fundamentais, resolução de problemas simples e algoritmos. Ao término do curso, o aluno recebe o atestado de conclusão do Ciclo I, equivalente às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental.

Aquele que pretende voltar a estudar nas escolas públicas do Estado de São Paulo não enfrenta empecilhos de ordem burocrática. Participando ou não do Programa de Alfabetização e Inclusão, o jovem ou adulto pode procurar uma das escolas estaduais credenciadas para prestar uma prova de avaliação de aprendizagem equivalente ao Ciclo I e, sendo aprovado, tem direito à matrícula para prosseguir os estudos no próximo nível. Para isso, basta comparecer à escola, agendar a prova e realizá-la com êxito para garantir o atestado de estudos equivalentes às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.1 Desenvolvimento do PAI na Diretoria de Ensino de Caieiras

Em 2003, a Diretoria de Ensino – Região Caieiras iniciou o Programa de Alfabetização e Inclusão com a participação de uma escola e apenas um aluno. Gradativamente, foram aumentando a quantidade de escolas e o número de alunos matriculados no programa.

Nessa Diretoria, a ampliação do programa tem ocorrido lentamente, a procura pelo serviço de alfabetização é reduzida, várias escolas estão cadastradas, mas são poucos os alunos matriculados. Pode-se inferir que a falta de demanda pelo curso de alfabetização de adultos nas escolas estaduais da região dessa Diretoria de Ensino se deve principalmente a dois fatores: oferta de ensino durante o período diurno nos finais de semana, certamente pouco atrativos para o público adulto, e pequena divulgação.

Estão cadastradas no programa algumas escolas estaduais dos municípios de Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã, distribuídas conforme a tabela nº. 7.

Tabela 7 – Escolas participantes do PAI no ano de 2006

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS		
Município	Número de escolas participantes	Número de alunos matriculados
Caieiras	05	62
Cajamar	02	00
Francisco Morato	07	33
Franco da Rocha	12	41
Mairiporã	01	00
<i>Total</i>	<i>27</i>	<i>136</i>

Fonte: Diretoria de Ensino - Região Caieiras, 2006

Durante as aulas, os alunos utilizam o livro didático e tem sido prática regular esgotar as propostas de atividades do volume I, organizado em cinco módulos temáticos, articulando conteúdo das diversas áreas de estudo. Esse conteúdo se desenvolve, em média, durante seis meses e vem sendo considerado suficiente pelo alfabetizador para proporcionar ao aluno o nível de desempenho exigido na prova para o atestado de escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental Ciclo I. Entretanto, é necessário esclarecer que essa prova avalia como satisfatório um desempenho mínimo de leitura, escrita e cálculo que não garantem a natureza significativa e construtiva da aprendizagem, requisito para prosseguir nos estudos no Ciclo II.

A Proposta Curricular do Ministério da Educação para o Ensino de Jovens e Adultos mostrou-se importante subsídio para compreender que alunos considerados alfabetizados prematuramente ficam sob risco de retornarem ao estágio anterior a esse processo educativo.

Essa Proposta Curricular para o 1º segmento, elaborada pela organização não-governamental Ação Educativa, co-editada e distribuída pelo Ministério da Educação (1997), trata do currículo para as quatro séries iniciais do ensino fundamental para jovens e adultos. Tem como princípios a reflexão pedagógica que considera as dimensões social, ética e política, destaca o valor educativo do diálogo

e da participação, considerando o educando um portador de saberes que devem ser reconhecidos. Com esse entendimento, afirma que é necessário reformular as práticas pedagógicas, atualizando-se ante as novas exigências culturais e as contribuições das teorias educacionais.

Esse documento apresenta uma visão de alfabetização que exige certo grau de continuidade para sedimentar a aprendizagem. Considera a alfabetização e a pós-alfabetização momentos de um processo de ensino equivalente ao nível do ensino fundamental Ciclo I (1ª a 4ª séries). Propõe o material elaborado pela Ong Ação Educativa, em que os objetivos educacionais gerais são organizados em objetivos mais específicos, delimitados por um campo de conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. Essa proposta deixa claro que podem e devem ser feitas adaptações que levem em consideração as prioridades educativas, as características das turmas e a duração do curso.

O Programa de Alfabetização e Inclusão utiliza o material elaborado pela Ong Ação Educativa, entretanto, não parece ter havido compreensão da sua proposta de utilização e desdobramentos das ações necessárias para um processo de alfabetização que realmente amplie o campo de atividade educacional do aluno adulto.

Diante disso, seria aconselhável promover entre os educadores um estudo abrangente sobre as últimas abordagens teóricas na alfabetização de adultos e assim proporcionar aos alunos melhores condições para continuar os estudos no Ciclo II do ensino fundamental, apoiados pela aquisição de habilidades de escrita e leitura suficientemente consistentes tanto para a compreensão, interpretação de textos e comunicação como para o raciocínio matemático e o conhecimento de fenômenos naturais e culturais. Dessa forma, o processo de alfabetização tornar-se-ia efetivamente elemento transformador na vida do estudante, ampliando suas possibilidades de comunicação e contato com o mundo, tão prejudicadas pela condição de analfabeto.

3.4 Exames Supletivos

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os *Exames Supletivos*, oferecidos gratuitamente aos jovens e adultos, se constituem de procedimento legal de avaliação de desempenho para aferir e reconhecer conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, em cada nível de ensino.

Os Exames Supletivos são amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, conforme consta da Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos, arts. 37 e 38. Esses exames “[...] compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (art. 38). São destinados às pessoas que não concluíram os estudos equivalentes ao Ensino Fundamental ou Médio na idade própria, ou seja, maiores de 15 anos para os exames de nível fundamental e maiores de 18 para os de nível médio.

Anualmente, o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sistematiza a aplicação dos exames supletivos nas escolas públicas jurisdicionadas a todas as Diretorias de Ensino distribuídas nas regiões da Grande São Paulo e interior.

O Centro de Exames Supletivos, órgão vinculado ao DRHU, estabelece os procedimentos e orientações para as inscrições, aplicação das provas, divulgação dos resultados mediante Portarias e Comunicados publicados no Diário Oficial do Estado de São Paulo e emite os atestados de eliminação de disciplinas e certificados de conclusão de cursos.

A elaboração e aplicação dos exames são terceirizadas, em processo de licitação pública. Nos últimos anos, as empresas contratadas para o certame foram: Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto – FAPERP (2002), Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP (2003/2006) e Instituto Tecnológico de Seleção Pública Ltda. – INTESP (2004/2005).

Neste estudo, com o objetivo de detalhar como são aplicados esses exames, é importante buscar a legislação que trata a matéria e trazer informações veiculadas pelo Centro de Exames Supletivos e pelas empresas contratadas para a realização da tarefa. Como, no decorrer dos anos, os procedimentos para a realização do certame sofrem poucas alterações e a estrutura básica e os objetivos originais se

mantêm, tomaram-se os exames realizados em 2005 como parâmetros de observação.

A Legislação específica que ampara a realização dos exames supletivos é publicada anualmente. A Portaria DRHU nº. 6, de 14 de junho de 2005, regulamentou a aplicação dos Exames Supletivos em 2005, como segue:

Art. 1º - Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização dos Exames Supletivos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no exercício de 2005 (Exames Supletivos/2005) como procedimento de avaliação do desempenho do participante, para aferir os conhecimentos e habilidades adquiridas por meios informais, em cada nível de ensino da Educação Básica.

Art. 2º - A participação nos Exames Supletivos/2005 é de caráter voluntário, e se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, a ele podendo submeter-se, mediante inscrição, nas áreas de conhecimento que integram o Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. (PORTARIA DRHU 6, 2005, p. 1).

Os candidatos aos exames realizaram inscrições via Internet, por meio de formulário eletrônico. Os dados cadastrais informados pelo candidato foram conferidos no momento da aplicação dos exames.

As determinações da Portaria DRHU nº. 6 foram alteradas e ajustadas no decorrer do processo de inscrições, possibilitando as adequações necessárias por meio de outras Portarias do DRHU. Assim, a Portaria DRHU nº. 8, de 30 de junho de 2005, alterou os prazos estabelecidos para a inscrição, confirmação e correção de dados cadastrais de todos os inscritos.

Já a Portaria DRHU nº. 16, de 13 de dezembro de 2005, informou que para 2005 foi contratado o *Instituto Tecnológico de Seleção Pública (INTESP)* para a realização dos exames. Esclarece que cabe à empresa a responsabilidade de contratação e capacitação dos coordenadores, aplicadores e do pessoal de apoio, necessários à realização das provas nos municípios das Diretorias de Ensino e nas unidades prisionais.

A Portaria DRHU nº. 16 (2005, p.1) determinou a data e o cronograma, informou como o candidato poderia ter acesso a informações sobre seu número de inscrição, horário e local onde deveria se apresentar para a realização da prova. Estabeleceu, no art. 3º, que os exames “[...] constituir-se-ão de provas, contendo questões objetivas de múltipla escolha e de uma proposta de redação, abrangendo

as várias áreas do conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica.” Os arts. de 7 a 18 instruíram o candidato com relação à apresentação de documentos de identificação, com especial atenção para o requisito mínimo de idade e obediência às normas para a realização dos exames. Detalharam também o atendimento ao candidato portador de necessidades especiais e aos detentos inscritos nas unidades prisionais.

Em consonância com o Comunicado DRHU nº. 8, de 21 de julho de 2004, que divulgou os objetivos, conceitos básicos e eixos temáticos das áreas de conhecimento que integrarão os Exames Supletivos – Ensino Fundamental e Ensino Médio de 2004 mantidos para 2005, a Portaria DRHU nº. 16 apresentou a organização das disciplinas nos exames supletivos, respeitando-se a base nacional comum dos currículos de Ensino Fundamental e Médio, distribuídos em áreas do conhecimento que receberam um número correspondente. No Ensino Fundamental, a área número 17 – Linguagens e Códigos é formada pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Educação Artística; a área 18 – Ciências da Natureza e Matemática compõe-se de Ciências Físicas e Biológicas e Matemática e a área 19 – Ciências Humanas se refere a História e Geografia. No Ensino Médio, as áreas são: 39 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que corresponde a Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês e Educação Artística; área 40 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, que se refere a Física, Química, Biologia e Matemática, e área 41 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende as disciplinas de História e Geografia.

Os arts. 19 e 20 da Portaria DRHU 16 (2005, p.4) dispõem sobre a avaliação das provas e a aprovação nos exames. De modo que, em relação às áreas de conhecimento números 18 e 19 do Ensino Fundamental e 40 e 41 do Ensino Médio,

A parte objetiva das provas, de cada área de conhecimento, constituída de 40 (quarenta) questões objetivas de múltipla escolha de igual valor, dos níveis fundamental e médio, será avaliada numa escala de 0 a 10 pontos, com nota final correspondente à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas. (PORTARIA DRHU, 2005, art.19, p. 4).

As áreas de Linguagem e Códigos do Ensino Fundamental (17) e Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do Ensino Médio (39) “[...] constarão de duas partes: uma parte de questões objetivas e a outra de redação, avaliadas numa

escala de 0 a 5 pontos em cada uma das partes da prova, ambas de caráter eliminatório” (§ 1º art. 19), sendo que a nota final para aprovação será dada pela somatória das partes, que deve resultar no mínimo de 5 pontos.

Será considerado aprovado nas áreas 18 e 19, 40 e 41, o “inscrito que tiver obtido no mínimo 50% (cinquenta por cento) de acertos do total das questões da prova de cada área, com nota final igual ou superior a 5 pontos em cada área” (art. 20).

Com o intuito de esclarecer e melhor visualizar o critério de notas para aprovação nos exames supletivos, apresenta-se a tabela nº. 8.

Tabela 8 – Resumo do critério de notas para aprovação nos Exames Supletivos

EXAMES SUPLETIVOS			
Nº.	Áreas do Conhecimento	Prova objetiva	Redação
		Nota/aprovação	Nota/aprovação
17	Linguagens e Códigos	2,5 a 5,0	2,5 a 5,0
18	Ciências da Natureza e Matemática	5,0 a 10	-
19	Ciências Humanas	5,0 a 10	-
39	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2,5 a 5,0	2,5 a 5,0
40	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	5,0 a 10	-
41	Ciências Humanas e suas Tecnologias	5,0 a 10	-

Fonte: Secretaria de Estado da Educação - Portaria DRHU nº. 16, 2005

O art. 26 da Portaria DRHU nº. 16 (2005, p.5) garante que a aprovação nos exames, em todas as áreas do conhecimento, “[...] se constituirá, para o candidato em nível de conclusão do ensino, no documento avalizador da expedição de certificado de conclusão de curso de Ensino Fundamental ou Ensino Médio.”

A Portaria DRHU nº. 1, de 11 de janeiro de 2006, à vista do documento apresentado pelo INTESP, tornou público o gabarito oficial dos Exames

Supletivos/2005 do Ensino Fundamental e do Ensino Médio realizado em 08 de janeiro de 2006.

Desde 2005, o Centro de Exames Supletivos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem investido na informatização da inscrição de candidatos e emissão de atestados de eliminação de matérias e certificados de conclusão de curso.

O Comunicado DRHU nº. 10, de 17 de abril de 2006, apresenta instruções detalhadas sobre certificados e atestados quanto à informatização. A partir da aprovação em todas as áreas dos exames supletivos, a emissão do certificado ou atestado é automática, não precisando o candidato tomar nenhuma providência a respeito, salvo retirar o certificado na escola. Assim, o item 1 desse Comunicado esclarece aos candidatos sobre a consulta do resultado das provas e os itens 2 e 3 orientam sobre a emissão automática de certificados e atestados.

3.4.1 Realização dos Exames Supletivos

O Instituto Tecnológico de Seleção Pública Ltda. – INTESP foi contratado para realizar os Exames Supletivos/2005, sendo responsável pelos serviços de aplicação das provas nos termos do projeto básico, anexo I, do edital PREGÃO DRHU nº. 4/2005, processo DRHU nº. 1511/0100/2005, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Os critérios de seleção das escolas para a aplicação das provas são: localização central, com fácil acesso, bom estado de conservação do prédio, suficiente número de salas disponíveis com espaço para 40 candidatos e perfeitas condições do mobiliário escolar.

A aplicação dos exames supletivos exige a mobilização de certo número de pessoas para realizar a tarefa proporcional ao número de candidatos inscritos. Durante o processo de organização e aplicação dos exames, a INTESP contratou Coordenadores Regionais, Coordenadores de Aplicação e Aplicadores, que ficaram responsáveis pela organização das escolas, aplicação e remessa das provas para prosseguimento do processo de correção e divulgação dos resultados pela empresa.

Além desse contingente, foi contratado o pessoal de apoio para realizar a limpeza das dependências do prédio utilizado e organizar o trânsito de pessoas no momento da aplicação das provas. Todos os contratados receberam instruções, capacitação e remuneração pelo trabalho realizado no dia do exame.

A tarefa de aplicação dos exames supletivos é coordenada em nível local pelos Diretores das escolas estaduais selecionadas, denominados Coordenadores de Aplicação. Sua responsabilidade é recrutar o pessoal, organizar a escola, orientar e supervisionar todo o trabalho durante a aplicação dos exames. Todas as etapas do processo e as tarefas foram orientadas pela INTESP, cabendo ao Diretor zelar pela lisura do processo avaliativo.

Os exames foram realizados conforme o cronograma apresentado na tabela nº. 9.

Tabela 9 – Cronograma das provas do Exame Supletivo de 2005

EXAME SUPLETIVO				
DATA *08/01/2006	HORÁRIO		ÁREA	DISCIPLINA
	início	término		
Ensino Fundamental	8:00 h	10:30 h	17 – Linguagens e Códigos	L. Portuguesa Inglês Educação Artística Redação
	11:30 h	14:00 h	18 – Ciências da Natureza e Matemática	Ciências Físicas e Biológicas Matemática
	15:30 h	17:30 h	19 – Ciências Humanas	História Geografia
Ensino Médio	8:00 h	10:30 h	39 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	L. Portuguesa e Literatura Brasileira Inglês Educação Artística Redação
	11:30 h	14:00 h	40 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física Química Biologia Matemática
	15:30 h	17:30 h	41 – Ciências Humanas e suas Tecnologias	História Geografia

*Obs: Em 08 de janeiro de 2006 realizou-se o Exame Supletivo de 2005.
Fonte: Instituto de Seleção Pública - INTESP, 2005

Em 2005, o total de inscritos para prestar os Exames Supletivos, em todo o Estado de São Paulo, foi de 335.787 (trezentos e trinta e cinco mil, setecentos e oitenta e sete), sendo 117.219 (cento e dezessete mil, duzentos e dezenove) no Ensino Fundamental e 218.568 (duzentos e dezoito mil, quinhentos e sessenta e oito) no Ensino Médio.

Na Diretoria de Ensino – Região Caieiras, foco de observação deste estudo, o número de inscritos no Ensino Fundamental foi de 2.924 (dois mil, novecentos e vinte e quatro) e no Ensino Médio 4.916 (quatro mil, novecentos e dezesseis), perfazendo o total de 7.840 (sete mil, oitocentos e quarenta) inscritos (INTESP, 2005).

Pode-se constatar que, em todo o Estado de São Paulo, o índice de abstenção e reprovação nos Exames Supletivos é muito elevado, aproximadamente 80% dos inscritos desistem de comparecer para realizar as provas ou são reprovados. Na Diretoria de Ensino Região – Caieiras, em 2005, o índice de abstenção foi de 70%.

De acordo com informação do Centro de Exames Supletivos, pode-se observar que, no período de quatro anos, a média dos candidatos aprovados gira em torno de 20%, conforme a tabela nº. 10.

Tabela 10 – Resultado de aproveitamento nos Exames Supletivos

EXAMES SUPLETIVOS NO ESTADO DE SÃO PAULO				
Ano	2002	2003	2004	2005
Número de inscritos	188.926	209.276	281.732	335.787
Porcentagem de aprovados	20%	18,5%	19,3%	20%

Fonte: Centro de Exames Supletivos – CESU, 2006

Neste estudo, verifica-se que os Exames Supletivos atendem às determinações da legislação e encontram-se em consonância com um dos princípios da educação de jovens e adultos que permite oferecer oportunidades de

reconhecimento de estudos realizados informalmente e conhecimentos adquiridos ao longo da vida para expedir certificado de Ensino Fundamental ou Médio.

Entretanto, a experiência da aplicação dos Exames Supletivos no Estado de São Paulo tem demonstrado que, apesar do aumento progressivo no número de inscrições para prestar a prova, o exame, conforme vem sendo realizado, atende em média apenas 20% da população que o procura. Diante desse fato, algumas considerações podem ser feitas:

Constata-se que o exame supletivo não significa uma ação educacional, visto que os candidatos não são orientados nos estudos para prestar a prova. Demonstrem dificuldade até em identificar os conteúdos objeto de exames, veiculados apenas por meio da Internet no site da Secretaria de Estado da Educação de forma pouco visível. Os que não têm acesso ao equipamento de informática são prejudicados.

O conteúdo dos exames respeita a base nacional comum das disciplinas e procura adequar-se à proposta dos parâmetros curriculares, reunindo as disciplinas em áreas de conhecimento. Todavia, essas disciplinas continuam compartimentadas na composição das áreas, sugerindo apenas na forma a sua integração. As provas são constituídas de questões objetivas de múltipla escolha que medem a memorização de informações e o domínio de conceitos descontextualizados relativos às disciplinas da base comum do currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na vivência do cotidiano das escolas e no contato com alunos da educação de jovens e adultos, foi possível constatar que existe certo preconceito contra os certificados emitidos pelos Exames Supletivos.

A identificação desses pontos críticos leva a concluir que é importante preparar os candidatos para prestar as provas, o que se poderia fazer de diversas formas, inclusive com cursos preparatórios e ensino à distância.

É necessário garantir que os alunos tenham consciência e responsabilidade para estudar os conteúdos das disciplinas do currículo de Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Apesar de ser compreensível que, em muitas situações, o que mobiliza o indivíduo a prestar exame supletivo é algum motivo imediatista, como as pressões sofridas no ambiente profissional ou na busca pelo emprego, é fundamental que ele se dê conta de que a posse de um documento que certifica a conclusão do curso não é suficiente para seu crescimento pessoal e mesmo

profissional. É preciso ir além, ampliar seus conhecimentos para ganhar mais segurança e explorar novos caminhos, abrir seu campo de trabalho e melhorar suas relações sociais.

Ações que preparem o candidato a prestar as provas poderão evitar a banalização do exame supletivo e dar mais credibilidade aos certificados de conclusão de curso.

Capítulo 4

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA DE TELESSALA

A Fundação Roberto Marinho, afiliada à Rede Globo de Televisão, desenvolve um programa educativo à distância chamado *Telecurso 2000*. As *teleaulas*, como são denominados os programas veiculados por algumas emissoras de televisão e também apresentados em fitas de vídeo, são compostas pelo conteúdo das disciplinas de Ensino Fundamental ou Médio e os locais onde se utilizam esses materiais para o ensino de jovens e adultos são as *telessalas*.

O Curso de Educação de Jovens e Adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvido nas telessalas, é uma das propostas de política educacional presente nas escolas públicas e nos Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEEs) do Estado de São Paulo.

No intuito de aprofundar o conhecimento e a análise da implementação dessa política pública, apresentam-se a estruturação e organização das telessalas referenciadas na legislação e nas orientações dos órgãos centrais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O foco de nossa análise é a Diretoria de Ensino – Região Caieiras, localizada na Grande São Paulo, razão por que nos concentraremos nas informações e orientações emanadas dos órgãos centrais da Secretaria da Educação do Estado, destinadas às escolas públicas estaduais abrangidas pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) relacionadas à área de nossa investigação.

Considerando o quadro evolutivo das telessalas nos últimos doze anos, relatórios da supervisão, gestão escolar e professores, além de registros de

resultados de avaliações de desempenho dos alunos, tentaremos compreender a dinâmica pedagógica, seus desdobramentos e o desenvolvimento do curso.

A apreciação crítica desse conjunto de elementos inter-relacionados permite conjecturas sobre o desenvolvimento dessa política pública como resposta às indicações de educação numa perspectiva de ensino que respeite as especificidades da população de jovens e adultos, conforme recomendado nos planos e documentos oficiais.

A primeira consideração é que as legislações que tratam das telessalas inspiraram-se na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No âmbito federal, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. No Estado de São Paulo, a legislação é vasta e minuciosa, conforme constatamos neste estudo.

Na análise da tabela nº. 11, verifica-se que, segundo dados do Censo Escolar do MEC/INEP (2006), as escolas públicas estaduais paulistas atendem aproximadamente 91% dos alunos matriculados na educação de jovens e adultos semipresencial (telessalas) e as redes municipais e privadas do Estado de São Paulo são responsáveis por 9% desse atendimento.

Tabela 11 - Matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos (Supletivo Semipresencial)

Dependências Administrativas	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio
<i>São Paulo</i>	<i>232.669</i>	<i>105.549</i>	<i>127.120</i>
Estadual	211.257	93.346	117.911
Federal	0	0	0
Municipal	9.781	7.882	1.899
Privada	11.631	4.321	7.310

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar, 2006

O funcionamento das telessalas de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio nas escolas públicas estaduais é autorizado e orientado pelos órgãos centrais que integram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Conforme essas Coordenadorias, a telessala pode ser instalada nas escolas estaduais ou, em parceria com a comunidade ou outras instituições, como prefeituras, organizações da sociedade civil e empresas. A autorização para o funcionamento da telessala em sistema de parceria com outros organismos deve estar vinculada à escola estadual e ser publicada no Diário Oficial do Estado mediante Portaria do Dirigente Regional da Diretoria de Ensino que abrange a região onde o curso for instalado. Para a autorização da telessala, a instituição precisa dispor de espaço físico adequado e de equipamento tecnológico. Tanto nas escolas estaduais quanto no sistema de parcerias, a Secretaria da Educação do Estado poderá responsabilizar-se por contratar o professor e adquirir e distribuir o material instrucional.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, levanta semestralmente o número de vagas na educação de jovens e adultos (EJA), responsabilidade da COGSP, juntamente com o Setor de Planejamento das Diretorias de Ensino. A análise da demanda ocorre em função da continuidade dos cursos em andamento e da procura de vagas pela população de jovens e adultos. Dependendo dos resultados do levantamento, o número de telessalas instaladas nas escolas estaduais é mantido, suprimido ou ampliado. Assim, novas escolas podem ser autorizadas e outras, já em funcionamento, deixar de atender na modalidade de ensino individualizado com presença flexível.

De acordo com as orientações da COGSP (2001), a escola deve cumprir alguns requisitos básicos para a instalação de telessalas. É preciso divulgar o curso na comunidade pelos diversos meios de comunicação local; fazer o levantamento da demanda, isto é, verificar junto à população adulta do entorno se há interesse em estudar na escola; procurar conhecer a legislação que ampara a educação de jovens e adultos e dispor de equipamentos tecnológicos (TV e videocassete) para o desenvolvimento das aulas. Uma vez autorizadas pelos órgãos centrais, as

telessalas passam a integrar o quadro de cursos da unidade escolar e o Diretor dessa unidade torna-se responsável por seu gerenciamento.

O setor administrativo da instituição faz a escrituração da vida escolar do aluno: realiza a matrícula e o seu cadastramento no sistema informatizado da Secretaria da Educação do Estado (PRODESP), organiza o prontuário com documentos pessoais, procede ao registro das notas das avaliações parciais e exames na ficha individual do aluno e emite históricos escolares, atestados de eliminação de disciplinas e certificados de conclusão de curso.

O principal requisito para a matrícula na educação de jovens e adultos é a idade mínima, que não pode coincidir com aquela prevista para o estudo no ensino regular. A Resolução SE nº. 1, de 12 de janeiro de 2001, que dispõe sobre a organização curricular dos cursos de educação de jovens e adultos da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, nos incisos II e III do art. 4º se refere a essa determinação nos seguintes termos:

I - idade mínima de 14 anos completos para matrícula inicial e 15 anos completos para a conclusão dos cursos correspondentes aos quatro últimos anos do ensino fundamental; II - idade mínima de 17 anos completos para matrícula inicial e 18 anos completos para a conclusão dos cursos do ensino médio. (RESOLUÇÃO SE 1, 2001, p. 1).

De acordo com as orientações (CENP, 2001) para a implementação e funcionamento do Telecurso para a matrícula no Ensino Fundamental, dispensa-se a apresentação de documento comprobatório de escolaridade anterior. No Ensino Médio, é obrigatória a apresentação do certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou avaliação de competências para fim exclusivo de continuidade de estudos.

Na composição do histórico escolar do estudante, são aceitos os atestados de eliminação de disciplinas ou comprovantes de disciplinas concluídas com êxito expedidos por cursos de atendimento individualizado e presença flexível em instituições de ensino públicas ou particulares, exames supletivos realizados pela Secretaria da Educação do Estado e cursos de educação à distância ministrados por

instituições de ensino credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo ou outros Estados da Federação.

Os cursos de ensino de jovens e adultos com atendimento individualizado e presença flexível estão organizados da seguinte forma: no Ensino Fundamental, o conjunto das disciplinas do curso está distribuído em quatro semestres letivos, portanto, quatrocentos dias, com duas horas de aulas diárias, totalizando oitocentas horas de curso. Já no Ensino Médio, o conjunto das disciplinas é cursado em três semestres letivos, perfazendo trezentos dias com duas horas de aulas diárias, totalizando seiscentas horas de curso.

As turmas são formadas compatibilizando as necessidades dos alunos e as possibilidades de atendimento da escola. Conforme o art. 4º da Resolução SE nº. 181 (2002, p. 1), que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino, “as turmas de telessalas deverão ser constituídas com, no mínimo, 50 (cinquenta alunos), podendo ocorrer desmembramento quando esse número for igual ou superior a 80 (oitenta) alunos”, cabendo à Diretoria de Ensino e à COGSP analisar situações que fogem desse padrão.

A oportunidade da presença flexível na educação de jovens e adultos é garantida pela Resolução SE nº. 181 (2002, p. 2) quando menciona, no art. 7º, que “a freqüência às aulas nas telessalas, ainda que de natureza flexível, deverá ser objeto de registro rotineiro e visível, devendo a presença do aluno ser estimulada como fator promotor de aprendizagens bem-sucedidas.”

O currículo das disciplinas nas telessalas é organizado em função da demanda dos alunos matriculados, respeitando o princípio do estudo individualizado. Semestralmente, realiza-se a coleta de informações sobre o desenvolvimento do currículo dos estudantes, a partir do quê se decide pela organização das disciplinas no semestre. A escola pode oferecer ao aluno, simultaneamente, mais de um componente curricular no semestre e organizar o horário das aulas a fim de atender às necessidades do estudante trabalhador e daquele que já conta com a eliminação de algumas disciplinas.

A Resolução CNE/CEB nº. 1/2000, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, esclarece, nos arts. 3º e 4º, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio regular se

estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, no parágrafo único do art. 5º, menciona o respeito pela identidade própria da educação de jovens e adultos, considerando os perfis dos estudantes e a faixa etária e assegurando um modelo pedagógico próprio.

Para haver melhor compreensão do funcionamento da educação de jovens e adultos com atendimento individualizado e presença flexível desenvolvido nas telessalas, importa detalhar os métodos e materiais pedagógicos, como é desempenhada a função do professor e de que forma ocorre a avaliação de aprendizagem do aluno.

4.1 Telecurso 2000 – materiais e métodos

O Telecurso 2000 foi criado, em 1995, pela Fundação Roberto Marinho e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), que aperfeiçoou dois cursos produzidos anteriormente: o Telecurso 2º Grau, de 1978, e o Telecurso 1º Grau, de 1981, e incorporou o ensino profissionalizante. Em 2006, foi apresentado o *Telecurso + 10*, novo nome do projeto, atualizado e complementado com aulas de Filosofia, Artes Plásticas, Música, Teatro e Sociologia, com 110 novas aulas, 48 livros e material em DVD.

A proposta metodológica de ensino à distância do Telecurso associa livros com vídeos educacionais veiculados em alguns canais de televisão. De acordo com a apresentação do programa nos volumes que compõem as disciplinas, “o Telecurso 2000 combina o uso de programas de TV (teleaulas) com materiais impressos próprios, referentes a cada disciplina [...]” (FRM; FIESP, 1995, p. 4). Os conteúdos programáticos das disciplinas estão dispostos em fascículos, que tratam os assuntos em unidades de aula: cada uma corresponde a uma teleaula de 15 (quinze) minutos de duração. As teleaulas e os fascículos são integrados e numerados na mesma seqüência proposta para o desenvolvimento das aulas. Recomenda-se também o uso de dicionários e de diferentes materiais de leitura: jornais, revistas, livros, entre outros, que enriqueçam a aprendizagem (FRM; FIESP, 1995).

O programa de educação à distância do Telecurso permite que o estudante utilize o material de forma alternativa. Ele poderá matricular-se e freqüentar a telessala numa instituição privada ou pública, na qual se reúne com outros alunos e realiza atividades com a presença do Orientador de Aprendizagem. Poderá optar por assistir às teleaulas sozinho em qualquer lugar que disponha de um televisor e comparecer à instituição em que se matriculou para tirar dúvidas e participar de avaliação ou, ainda, assistir às teleaulas sem freqüentar a telessala e obter o certificado de conclusão prestando os exames supletivos oficiais oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado (FRM; FIESP, 1995).

A Coordenadoria de Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2001, p. 1), nas orientações para implementação e funcionamento do Telecurso, frisa que as telessalas da rede estadual se distinguem pela oferta de ensino individualizado e presença flexível, “[...] constituindo-se em uma das alternativas de educação de jovens e adultos, não se enquadrando, portanto, como cursos de ensino à distância.” Esse esclarecimento visa evitar outras interpretações em virtude de ter sido o material do Telecurso 2000 proposto inicialmente como metodologia de ensino à distância.

A telessala nas escolas públicas estaduais utiliza o material didático do Telecurso 2000 na versão de 1995 para os Ensinos Fundamental e Médio. Trata-se de uma coleção composta de 18 livros e 55 fitas de vídeo para o Ensino Fundamental, e de outra com 20 livros e 63 fitas de vídeo para o Ensino Médio, além de dois fascículos complementares: Educação Ambiental e Educação para o Esporte. Todos os direitos estão reservados à Fundação Roberto Marinho – FRM e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP- CIESP - SESI/SP - SENAI/SP.

O currículo das disciplinas das telessalas nas escolas públicas e os materiais do Telecurso estão organizados conforme a tabela nº. 12.

Tabela 12 - Organização dos fascículos e fitas de vídeo do Telecurso

TELECURSO – COMPOSIÇÃO DAS COLEÇÕES DE LIVROS E FITAS						
Ensino	Fundamental			Médio		
	aulas	livros	fitas	aulas	livros	fitas
L. Portuguesa	90	4	12	-	-	-
L. Portuguesa e Literatura	-	-	-	80	3	10
Matemática	80	4	10	70	3	9
História Brasil	40	2	5	40	2	5
História Geral	36	1	5	36	1	5
Geografia	50	2	7	40	2	5
Inglês	30	1	4	40	2	5
Ed. Artística	20	1	3	20	1	3
Ciências	70	3	9	-	-	-
Biologia	-	-	-	50	2	7
Física	-	-	-	50	2	7
Química	-	-	-	50	2	7
Total	416	18	55	476	20	63

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – CENP, 2001

Na rede de ensino pública estadual, o material didático do Telecurso é adaptado para a situação de ensino individualizado com presença flexível. As teleaulas selecionadas de acordo com o conteúdo programático das disciplinas são veiculadas pela TV e comentadas pelo Orientador de Aprendizagem – um professor licenciado em uma das disciplinas do currículo. As aulas dos fascículos são estudadas e complementadas por outras leituras. Após esse processo, realizam-se os exercícios propostos pelo Telecurso e outros que possam ampliar o campo de conhecimento dos estudantes. Nem todas as teleaulas e materiais impressos presentes na tabela nº. 12 são utilizados. A seleção de conteúdos é feita de acordo

com o tempo disponível para a apresentação das aulas no vídeo e estudos correspondentes numa escala de prioridade, examinada a relevância dos assuntos propostos e o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Avalia-se que a utilização de equipamentos tecnológicos e meios de comunicação de massa traz boa contribuição para a educação de jovens e adultos, visto que são abrangentes, de fácil acesso e numa linguagem facilmente compreendida. Contudo, durante a veiculação dos programas, cumpre haver um educador em condição de decidir sobre a importância da programação e adaptá-la ao processo educativo desenvolvido em nível local, uma vez que, devido à equação entre conteúdo e tempo de aula, não se consegue desenvolver toda a programação, considerando o ritmo de aprendizagem do alunado. Tendo em vista as questões apontadas, o material do Telecurso 2000 produzido pela Fundação Roberto Marinho e FIESP, é essencial no sistema de ensino para jovens e adultos com presença flexível desenvolvido nas escolas estaduais. Entretanto, já é hora de substituí-lo pela nova versão de 2006, já que parte do conteúdo das disciplinas encontra-se desatualizado.

4. 2 O Orientador de Aprendizagem

O professor da telessala é denominado *Orientador de Aprendizagem* (OA) porque dele se espera, no trato com o aluno adulto, uma postura de incentivo, orientação, esclarecimento de dúvidas e avaliação do progresso dos alunos, respeitadas as regras estabelecidas no ensino individualizado com presença flexível.

Nas escolas públicas estaduais de São Paulo, em termos gerais, o Orientador de Aprendizagem é admitido obedecendo-se aos mesmos quesitos determinados pela Secretaria da Educação do Estado, conforme a Resolução que rege a atribuição de aulas para o ensino regular, com revisão anual, e mais as determinações da Resolução SE nº. 181/2002, que prevê um processo seletivo específico realizado nas Diretorias de Ensino, segundo critérios determinados nos itens a, b, c § 1º art. 13.

Assim, deve-se considerar para classificação dos inscritos:

a) o tempo de experiência na telessala e a qualidade do trabalho nela desenvolvido; b) a participação em cursos de capacitação promovidos pela Diretoria de Ensino ou pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação; c) a assiduidade do Orientador de Aprendizagem, em caso de experiência anterior na telessala. (RESOLUÇÃO SE 181, 2001, p. 2).

A Resolução SE nº. 181 (2002, p. 2) determina ainda que, ao final do processo de seleção, “dentre os docentes credenciados, as aulas serão atribuídas, preferencialmente, aos portadores de licenciatura plena na disciplina objeto da docência ou na área de conhecimento” (§ 2º, art. 13).

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, por meio do documento sobre orientações de procedimentos para telessalas expedido em 2002, manifesta-se que a função de Orientador de Aprendizagem “[...] visa ao desenvolvimento integral de todas as atividades previstas pelo Telecurso, pois é ele quem planeja, organiza, seleciona e proporciona situações variadas para os alunos” (CENP, 2002, p. 10). Deve, então, o Orientador de Aprendizagem estimular a participação nas aulas e buscar alternativas que respeitem as peculiaridades dos alunos adultos e a flexibilidade de frequência escolar, sempre com o objetivo de promover aprendizagens bem-sucedidas.

Para Mattarelli (2000), gerente de projetos na área de teleducação da Fundação Roberto Marinho, em entrevista veiculada no site Educacional afirma que:

Nas telessalas, o Orientador de Aprendizagem é muito mais um animador, um apoiador, um conselheiro e organizador de oportunidades individuais e coletivas de aprendizagem do que um transmissor de conteúdos curriculares. Mas no seu processo também é um professor, na medida em que ajuda os alunos a aprender, seja organizando sessões individuais e coletivas de estudo, realizando exposições, esclarecendo dúvidas e estimulando os alunos a buscarem soluções para suas indagações – sem jamais dar-lhes as respostas prontas. (www.educacional.com.br).

Nesse estudo, verificou-se que a função do Orientador de Aprendizagem na proposta do Telecurso está totalmente fundamentada na concepção de ensino à distância, cuja responsabilidade se concentra em preparar o ambiente de aprendizagem, disponibilizar as teleaulas, esclarecer dúvidas, ajudar o estudante nas atividades e estimulá-lo a realizar tarefas de maneira autônoma, atuando mais como monitor do que como professor.

Reconhecemos que a função docente do Telecurso 2000 foi adaptada pelas escolas públicas estaduais de São Paulo. A figura do Orientador de Aprendizagem tem conotação diferente da proposta de ensino à distância, que pode ser feita por meio de monitoria, visto que se trata da contratação de professores licenciados para ministrar aulas nas disciplinas do currículo, especialistas, portanto, com conhecimento didático-pedagógico próprio do nível universitário, não exigido na proposta inicial do Telecurso.

Entretanto, a especialização do docente não basta ao processo ensino-aprendizagem. Importa que o Orientador de Aprendizagem conheça a proposta do Telecurso para planejar, selecionar os conteúdos a serem trabalhados e decidir como utilizar as fitas de vídeo e os livros; esteja pronto para aceitar inovações metodológicas, possa estruturar espaços e tempos e encontre meios de desenvolver aulas produtivas, aproveitando ao máximo o período disponível para estudo na telessala.

Tudo isso requer conhecimento metodológico, profissionalismo e sensibilidade. Conhecimento metodológico para discernir as práticas mais eficientes no ensino de adultos; profissionalismo para distanciar o ensino nas telessalas de uma atividade complementar ou amadora e sensibilidade para assumir um compromisso com a educação de jovens e adultos. Como diz Militão (2003, p.69): “educação de boa qualidade é aquela oferecida por educadores de boa qualidade, pois, mais do que um simples produto, a educação é uma relação entre pessoas.” E essa relação no ensino de jovens e adultos faz toda a diferença, porque é preciso haver empatia e confiança entre professores e alunos para, num esforço conjunto, alcançarem a meta de conclusão de curso em tempo reduzido e com qualidade.

4.3 A avaliação da aprendizagem dos alunos na telessala

A aplicação dos exames finais para os alunos da telessala, desde sua implantação, em 1995, vinha sendo realizada pela escola. Entretanto, a partir de 20 de abril de 2001, passou a obedecer ao disposto na Deliberação CEE nº. 14, de 6 de junho de 2001, que trata da autorização dos Centros Estaduais de Educação Supletiva e das escolas estaduais que mantêm Telecurso para realizar a avaliação

final de seus alunos nos termos previstos nos respectivos regimentos escolares e propostas pedagógicas, de modo que os exames finais presenciais só podem ser aplicados por instituição especificamente credenciada pelo Conselho Estadual de Educação para esse fim. O Parecer CEE nº. 325, de 28 de agosto de 2002, que trata do credenciamento para realizar exames nos termos da Deliberação CEE nº. 14/2001, aprovou esse credenciamento para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a qual, por meio da Resolução SE nº. 147, de 02 de setembro de 2002, autorizou os Centros Estaduais de Educação Supletiva e as escolas estaduais a realizar os exames finais orientados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

No período em que as escolas públicas estaduais paulistas estiveram sem credenciamento para realizar os exames finais e expedir certificado de conclusão de curso, os alunos da telessala se submeteram ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se de exames feitos por adesão das redes de ensino formalizada por Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou convênio com o MEC/INEP. Com exceção dos exames realizados em 2001, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não participa do ENCCEJA.

A avaliação de aprendizagem do aluno da telessala obedece às normas e instruções da Resolução SE nº. 181/2002, devendo as avaliações do desempenho escolar dos alunos regular a aprendizagem e sinalizar as providências necessárias para superar eventuais dificuldades. Os incisos I e II do art. 9º detalham as condições para proceder às avaliações dos alunos e avaliar o resultado dos exames a fim de emitir o certificado de conclusão de curso.

A avaliação deve ser realizada por disciplina, em dois momentos distintos. Na primeira etapa, o aluno é submetido a avaliações parciais periódicas, programadas pelo Orientador de Aprendizagem, a ocorrer em períodos quinzenais, mensais ou bimestrais, cujos resultados serão sintetizados em um único conceito ou nota, conforme o Regimento Escolar, de maneira que o aluno deve conseguir conceito satisfatório para ser encaminhado ao exame final. No caso de não obter o conceito mínimo exigido, o estudante fará novas avaliações até ficar em condição de prestar o exame final. Na segunda etapa, o aluno realiza o exame final, elaborado pela Diretoria de Ensino com a colaboração dos Orientadores de Aprendizagem, de modo

que esse exame tem a função de validar o conceito ou nota obtida pelo aluno na disciplina.

O exame final é presencial e sua realização demanda um período mínimo de 90 (noventa) dias entre as datas de matrícula e a dos exames para a conclusão de curso. A aprovação no exame final presencial em todas as disciplinas autoriza a escola a expedir o certificado de conclusão de Ensino Fundamental ou Médio.

Os alunos da telessala são submetidos a exames finais nas disciplinas do currículo de Ensino Fundamental e Médio, com exceção de Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna (Inglês) avaliadas durante o processo de estudo, e Educação Física, que poderá ou não fazer parte da matriz curricular. Sobre essa questão, a Resolução SE nº. 181/2002, nos incisos I, II e III do seu art. 6º, determina que:

I - a Educação Artística, de abordagem obrigatória, poderá ser desenvolvida como disciplina ou como conteúdo integrado a outras disciplinas, não comportando, em nenhum caso, nota ou conceito mínimo para aprovação.

II - a Língua Estrangeira Moderna, como componente curricular obrigatório, deverá ser objeto de todas as avaliações previstas na proposta pedagógica da escola e no regimento escolar, dispensando, contudo, nota ou conceito mínimo para aprovação;

III - a Educação Física poderá ser oferecida como uma atividade desportiva, de caráter opcional, com 02 (duas) aulas semanais, desenvolvidas aos sábados, em turmas de, no mínimo, 35 (trinta e cinco) alunos, que deverão ser redimensionadas, ou mesmo suspensas, quando a frequência dos alunos, no bimestre, for sistematicamente inferior a 50 % das aulas previstas. (RESOLUÇÃO SE 181, 2002, p. 2).

No curso de educação de jovens e adultos, a experiência da telessala tem demonstrado que é realmente necessário integrar a Educação Artística no desenvolvimento do currículo de outras disciplinas, porque pode contribuir muito no desenvolvimento da criatividade, senso estético e sensibilidade, fatores importantes para elevar a auto-estima do aluno. Já a Língua Estrangeira Moderna é uma disciplina estranha à cultura da maioria dos alunos e demanda muito tempo para ser incorporada. Assim, é preferível desvinculá-la do conjunto de disciplinas que requer nota mínima para aprovação.

No que tange à Educação Física, percebe-se que a disciplina não ocupa espaço relevante na educação de jovens e adultos. Mesmo que os alunos apreciem atividades desportivas, dificilmente teriam condições de participar das aulas fora do

horário rotineiro. Como são na maioria trabalhadores e exercem funções profissionais que tomam quase todo seu tempo, resta-lhes poucas horas para dedicar-se a outras atividades. Mesmo assim, a possibilidade de prática desportiva é um benefício que poderá atender a grupos eventuais que venham a organizar-se. A forma de entender a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo da educação de jovens e adultos é absolutamente pertinente às condições em que se realiza o ensino e não prejudica a avaliação para a conclusão do curso.

4.4 A experiência da telessala na Diretoria de Ensino – Região Caieiras

As escolas públicas estaduais paulistas localizadas nos municípios de Caieiras, Cajamar, Francisco Morato, Franco da Rocha e Mairiporã estão jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região Caieiras e algumas dessas escolas atendem a jovens e adultos nas telessalas. Em 2006, segundo dados do Censo Escolar MEC/INEP, o conjunto dessas escolas teve 1.869 (mil, oitocentos e sessenta e nove) alunos no Ensino Fundamental e 1.876 (mil oitocentos e setenta e seis) no Ensino Médio, o que perfaz 3.745 (três mil, setecentos e quarenta e cinco) alunos matriculados.

A tabela nº. 13 apresenta a evolução do número de telessalas nessa Diretoria de Ensino desde sua implantação, em 1995. A quantidade apresentada na tabela é a soma das turmas de telessalas instaladas no 1º e 2º semestres do respectivo ano, que se eleva em progressão contínua até 2003, para diminuir gradativamente nos anos seguintes. Esse movimento ocorre em função da demanda de jovens e adultos interessados em estudar nas telessalas. Entretanto, essa demanda se define por fatores de ordem pessoal e institucional. Neste estudo, as razões pessoais dos jovens e adultos pela escolha da telessala não foram objeto de análise. Entretanto, é patente que as condições oferecidas para o desenvolvimento das aulas, como localização das escolas em pontos estratégicos e maior oferta de horários, interferem positivamente nessa escolha. Como a decisão sobre a organização das telessalas cabe à Diretoria de Ensino, juntamente com a COGSP, pode-se inferir que parte da responsabilidade pelo seu aumento ou diminuição deve-se a questões de ordem gerencial.

Tabela 13 - Número de turmas nas telessalas na Diretoria de Ensino – Região Caieiras

TELESSALAS - DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS			
Ano	Quantidade de turmas		
Ensino	Fundamental	Médio	Total
1995	04	00	04
1996	07	00	07
1997	17	15	32
1998	20	12	32
1999	30	21	51
2000	83	54	137
2001	84	63	147
2002	108	87	195
2003	102	104	206
2004	85	90	175
2005	70	74	144
2006	50	61	111

Fonte: Diretoria de Ensino – Região Caieiras, 2006

As escolas da rede estadual se organizam de diversas maneiras: escolas de Ensino Fundamental Ciclo I e/ou Ciclo II, outras de Ensino Médio ou, ainda, escolas onde funcionam dois níveis de ensino concomitantemente. As telessalas de Ensino Fundamental podem ser instaladas em escolas de Ensino Médio e vice-versa.

A organização de tempo e espaço para atendimento com ensino individualizado e presença flexível na Diretoria de Ensino Região – Caieiras atende diariamente a duas turmas em cada telessala, com horário de funcionamento geralmente pautado por duas possibilidades: a primeira turma das 18 h às 20 h e a segunda das 20 h às 22 h, ou das 19 h às 21 h e das 21 h às 23 h, horários que podem ser adaptados às necessidades de cada unidade escolar, respeitando a flexibilidade recomendada para o ensino de jovens e adultos.

As escolas estaduais acatam a Resolução SE nº. 181 (2002, p. 1) art. 4º, sobre o que já nos referimos, “as turmas das telessalas deverão ser constituídas, com, no mínimo, 50 (cinquenta alunos), podendo ocorrer desdobramento quando

esse número for igual ou superior a 80 (oitenta) alunos.” Entretanto, essa deliberação traz certa dificuldade para acomodar os estudantes nas telessalas, visto que o espaço físico das salas de aula é projetado para comportar 45 alunos, no máximo, com menos conforto, 50 pessoas. Cria-se então um impasse, já que se incentivam os alunos a freqüentar diariamente as aulas quando sabidamente não haverá espaço para todos os que para ali afluírem. Justamente para minimizar esse problema tendo como parâmetro a análise da freqüência dos estudantes, as turmas são formadas com aproximadamente 60 alunos.

A tabela nº. 14 representa o número de alunos atendidos nas telessalas da Diretoria de Ensino Região – Caieiras nos últimos quatro anos, considerando a somatória dos primeiro e segundo semestres. Deve-se entender que não se trata do número de alunos matriculados nos respectivos anos, porque a matrícula inicial é realizada apenas uma vez quando do início de cada aluno na telessala, depois do que há apenas inscrição semestral nas disciplinas, podendo então o mesmo aluno estar computado no primeiro e no segundo semestres. No período apontado, tomando por referência o maior índice de atendimento já alcançado, verifica-se que o número de alunos nas salas de aula diminuiu aproximadamente 47%, porcentual que tende a aumentar.

Tabela 14 - Número de alunos participantes nas telessalas no primeiro e segundo semestres do ano na Diretoria de Ensino Região – Caieiras

NÚMERO DE ALUNOS NA TELESSALA - DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
2003	5.887	6.150	12.037
2004	4.957	5.130	10.087
2005	3.843	4.369	8.212
2006	2.850	3.479	6.329

Fonte: Diretoria de Ensino – Região Caieiras, 2006

Por meio da observação da sala de aula e pela análise dos registros de presença nos diários de classe, é possível verificar que o índice de comparecimento dos estudantes oscila bastante durante o semestre. Em média, o índice de presença nas primeiras semanas, nos dias de provas parciais e exames finais é de 80%, baixando consideravelmente nos demais períodos. Na rotina diária, o número de alunos nas salas de aula se mantém em média com 30 alunos no primeiro horário e 20 no segundo, números que significam aproximadamente 50% e 30%, respectivamente, dos alunos matriculados. Isso não garante, porém, que sejam os mesmos alunos os responsáveis por esses índices, uma vez que as pessoas alternam sua frequência nas telessalas.

Na educação de jovens e adultos, a presença flexível permite que o estudante decida quando comparecer às aulas sem ser prejudicado pelo índice de faltas. Isso é positivo e relevante, pois oferece ao adulto liberdade para avaliar a importância de assistir à aula ou priorizar outros compromissos. Entretanto, é preciso que uma ação educativa constante faça-os ver a importância de participar das aulas e estudar com afinco, visto que a experiência na telessala tem demonstrado que raras vezes aquele que não frequenta a escola desenvolve conhecimento suficiente para a aprovação nos exames finais.

A minha atividade profissional de supervisão de ensino favorece a observação das telessalas e o contato frequente com os alunos. Essa condição permite constatar que, salvo raras exceções, os estudantes não têm oportunidade de assistir à vídeoaula senão quando na escola, sendo a utilização dos fascículos do Telecurso a alternativa mais simples para estudar em outros locais. Mas isso pouco contribui para a sua aprendizagem, porque os alunos não sabem como disciplinar o tempo para o estudo e desenvolver o conteúdo das disciplinas sem a mediação do Orientador de Aprendizagem. Essas circunstâncias reforçam a indicação de que é fundamental frequentar as telessalas para obter a aprovação nos exames finais e conquistar o certificado de conclusão de curso.

Outro aspecto importante, objeto de análise, se refere ao índice de evasão dos alunos matriculados nas telessalas. Devido à presença flexível, as escolas quase não conseguem identificar os evadidos no decorrer do semestre letivo. Somente no momento do encaminhamento dos alunos para os exames finais é possível verificar o número aproximado de estudantes que desistiram do curso pela

comparação do número de alunos matriculados e dos indicados para realizar os exames finais.

Observando a tabela nº. 15 e considerando que é reduzido o número de alunos que freqüentam a telessala e não conseguem a nota mínima exigida, não sendo, portanto, encaminhados aos exames finais, pode-se concluir que, durante os últimos quatro anos, a média de alunos evadidos foi de aproximadamente 33% no Ensino Fundamental e 20% no Ensino Médio.

Tabela 15 - Número de alunos inscritos nas disciplinas e encaminhados para exame final nos 1º e 2º semestres do ano
TELESSALA – DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS

Ensino	Fundamental			Médio		
	Inscritos nas disciplinas	Encaminhados para exame final	* Obs.	Inscritos nas disciplinas	Encaminhados para exame final	* Obs.
2003	9.719	5.863	60%	11.279	7.532	67 %
2004	8.508	6.087	72%	7.172	6.214	87%
2005	6.022	4.316	72%	6.604	5.466	83%
2006	5.385	3.434	64%	6.988	5.842	84%

*Obs: Porcentual de alunos encaminhados para exames finais em relação às inscrições.
Fonte: Diretoria de Ensino-Região Caieiras, 2006

Além da evasão, outros fatores diminuem o índice de aprovação nos exames finais e, portanto, de eliminação nas disciplinas do currículo. Em função da análise da tabela 16, observa-se que, em média, 21% dos alunos do Ensino Fundamental e 15% do Ensino Médio indicados para os exames finais não comparecem à prova. Essa ocorrência se deve a fatores imprevistos de natureza particular, pois é pouco provável que os alunos desistam deliberadamente nessa fase do curso. Para a leitura da tabela 16, considera-se que os números absolutos indicam a quantidade

de provas aplicadas, sendo que um mesmo aluno poderá realizar várias provas, uma de cada disciplina em que se inscreveu.

Tabela 16 - Número de alunos indicados para exames finais do 1º e 2º semestres
DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS

ENSINO FUNDAMENTAL					
Ano	2002	2003	2004	2005	2006
Nº de alunos indicados para exames finais	18.984	5.863	6.087	4.316	3.434
Nº de alunos presentes nos exames finais	15.025	4.977	4.694	3.281	2.578
Porcentual de alunos presentes	79%	85%	77%	76 %	75%
Porcentual de alunos ausentes	21%	15%	23%	24%	25%
ENSINO MÉDIO					
Nº de alunos indicados para exames finais	17.735	7.532	6.214	5.466	5.842
Nº de alunos presentes nos exames finais	14.757	6.692	5.113	4.729	4.866
Porcentual de alunos presentes	83 %	89 %	82 %	87 %	83 %
Porcentual de alunos ausentes	17%	11%	18%	13%	17%

Fonte: Diretoria de Ensino – Região Caieiras, 2006.

No planejamento semestral do trabalho a ser realizado nas telessalas, considera-se a experiência dos Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Diretores de Escolas e Orientadores de Aprendizagem, além do diagnóstico feito com base nos resultados de desempenho dos alunos nos exames finais do semestre anterior. A análise dos gráficos que apresentam os resultados dos exames finais informando o número de alunos matriculados nas disciplinas, o número de presentes para a realização dos exames, o número de alunos aprovados e reprovados, permite verificar o índice de aprovação dos estudantes em cada disciplina e identificar onde há necessidade de intervenção pedagógica em razão de baixo rendimento. A partir daí, concentram-se os esforços para colocar em prática a proposta metodológica do Telecurso adaptada a outros recursos, seleção do material de estudo e outras ações complementares que corrijam possíveis desvios e melhorem o rendimento dos alunos.

A experiência pedagógica da telessala na Diretoria de Ensino – Região Caieiras considera fundamental o trabalho do Orientador de Aprendizagem. Ele articula a proposta de ensino à distância do Telecurso às necessidades do ensino individualizado de presença flexível, selecionando os conteúdos das disciplinas, estabelecendo uma relação entre os assuntos desenvolvidos nas fitas de vídeo e o cotidiano do aluno, contextualizando as abordagens apresentadas no material didático, principalmente quanto à atualização devido ao lapso de tempo decorrido entre sua produção em 1995 e a atualidade.

O Orientador de Aprendizagem faz interferências para o melhor aproveitamento do tempo de aula, oferece material didático complementar a fim de ampliar o campo de conhecimento dos alunos, explica cada conteúdo e os retoma quando necessário, comprometido que está com uma aprendizagem efetiva que enseje o prosseguimento de estudos em grau mais elevado. Além disso, visando evitar a evasão, procura integrar o aluno adulto à escola, buscando desenvolver as inter-relações dos estudantes mediante estudos em grupo e projetos educativos integrados e complementares ao material do Telecurso, incentivando constantemente a freqüência escolar.

A fim de desenvolver seu trabalho de forma coerente com essas expectativas, deve o Orientador de Aprendizagem cultivar um perfil compatível com o que dele se espera. As determinações da Resolução SE nº. 181/2002, que trata do processo de atribuição de aulas para os Orientadores de Aprendizagem, permitem selecionar o

profissional em função desse perfil. Os candidatos a ministrar aulas na telessala são informados e convocados por Portaria do Dirigente Regional de Ensino de Caieiras, expedida anualmente e publicada no Diário Oficial do Estado, para inscrever-se no processo seletivo, no qual se avaliam a experiência profissional e participação em cursos de especialização para ensino de jovens e adultos, a assiduidade ao trabalho e um perfil pessoal, do qual constem:

[...] aceitar formas alternativas de educação de adultos, terem responsabilidade, iniciativa e criatividade, ser comunicativo usando linguagens simples e correta, ser pontual, assíduo, organizado e ativo, ter interesse no trabalho e perseverança na busca dos resultados do estudo, ter disponibilidade para participar de orientações técnicas. (PORTARIA DO DIRIGENTE, 2004, p. 1).

A Portaria do Dirigente Regional de Ensino (2004) informa aos candidatos que o regime de trabalho é o mesmo que se configura para o ensino regular e que o trabalho dos Orientadores de Aprendizagem será avaliado periodicamente pelos Supervisores e Diretores das Escolas com telessala no decorrer do semestre sob sua regência, estando sujeitos à dispensa caso não correspondam ao desempenho satisfatório no exercício da sua função.

O item c, inciso III do art. 16 da Resolução SE nº. 181 (2002, p. 3) determina que cabe às Diretorias de Ensino “capacitar os Orientadores de Aprendizagem selecionados.” Assim, tendo atribuídas as turmas de telessalas, os Orientadores de Aprendizagem passam a freqüentar as reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que ocorrem quinzenal ou mensalmente na Diretoria de Ensino, das quais podem participar também os Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Diretores e Professores Coordenadores das telessalas. O objetivo dessas reuniões é colaborar na melhoria da qualidade de ensino e promover o entrosamento do grupo de profissionais envolvidos no trabalho com as telessalas. A pauta desses encontros, em geral, trata de discutir a proposta pedagógica do ensino individualizado e presença flexível, a metodologia utilizada no Telecurso 2000, os conteúdos das disciplinas, a demanda pelo ensino da educação de jovens e adultos, a formulação e resultados das avaliações de desempenho dos alunos, além de analisar a necessidade de materiais tecnológicos e didáticos e contemplar o estudo teórico da educação de jovens e adultos.

No desenvolvimento dessas reuniões, geralmente ocorrem dois momentos distintos. No primeiro, todos participam de atividades comuns e, no segundo momento, os Orientadores de Aprendizagem se reúnem em grupos definidos em função das disciplinas que lecionam para tratar de assuntos específicos e manter certa uniformidade na seqüência do desenvolvimento das teleaulas. Por serem os exames finais os mesmos para todos os alunos das telessalas da Diretoria de Ensino, é necessário que o conteúdo das disciplinas selecionado seja trabalhado de comum acordo. Além disso, considera-se que deva haver coerência entre todas as ações realizadas no âmbito das telessalas, procura-se realizar o trabalho coletivamente de modo que todos os professores tenham oportunidade de discutir e decidir sobre o planejamento das aulas a serem ministradas e sobre os métodos, conteúdos e projetos a serem desenvolvidos nas diferentes unidades escolares.

O desenvolvimento de projetos pedagógicos associados à proposta do Telecurso visa atualizar os temas tratados nas teleaulas, aplicar outras metodologias e, principalmente, melhorar a auto-estima e integrar o aluno da telessala ao grupo de alunos do ensino regular, tornando-os assim cada vez mais participativos e, com isso, combater a evasão escolar.

Esses projetos são de natureza diversificada e suficientemente flexível para atender à necessidade do grupo de alunos das telessalas. O Orientador de Aprendizagem, juntamente com o grupo da unidade escolar ou da disciplina que leciona, decidem quando e como devem intervir com a proposta de um projeto extraclasse ou de pesquisa em fontes de informação diferenciadas. Os temas abordados podem ser complementares ao estudo do material do Telecurso, estar integrados ao projeto pedagógico da escola para o ensino regular, surgir do interesse demonstrado pelos alunos da telessala ou ser identificados pelos professores como relevantes para o desenvolvimento sociocultural dos estudantes.

Os temas já desenvolvidos nos projetos das telessalas, em termos gerais, se referiram ao resgate da cidadania, valorização da cultura local, história política brasileira, regionalismo cultural, arte como expressão e representação de idéias, música, poesia, conservação do meio ambiente, alimentação alternativa e saúde. Para desenvolver o programa de atividades extraclasse, os estudantes realizam seminários e exposições de seus trabalhos escolares, assistem a palestras de profissionais que desempenham diversas atividades, visitam museus, vão ao cinema, assistem peças teatrais e colaboram em campanhas sociais. Evitam-se

horários concomitantes às aulas regulares, respeitando a rotina da telessala, mas também se considera o melhor momento para desenvolver a atividade e estimular a participação dos alunos.

O trabalho com esses projetos na Diretoria de Ensino – Região Caieiras tem buscado a contextualização dos assuntos abordados na teleaula, complementando-os com experiências vividas pelos estudantes em outros ambientes de aprendizagem para que o conteúdo disciplinar venha a fazer sentido no cotidiano. Considerando ainda que, no retorno à escola, o aluno adulto costuma sentir dificuldade em reconhecer sua identidade enquanto estudante, afastado que esteve uma ou mais vezes do ambiente escolar, tem-se procurado integrá-lo às demais atividades programadas para o ensino regular, como feiras educativas, comemorações, festas escolares, torneios, excursões e passeios. De acordo com o depoimento dos Orientadores de Aprendizagem durante as reuniões pedagógicas, a partir do seu contato constante com os alunos, esse trabalho com projetos e as oportunidades de participar de todos os eventos escolares têm despertado o interesse dos estudantes da telessala, que externam satisfação e alegria em participar, melhorando inclusive sua frequência e desempenho nas aulas regulamentares.

O currículo das telessalas nas escolas públicas estaduais de São Paulo obedece às Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e à legislação específica para a EJA. Conforme as orientações da Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas (2002, p. 3), “[...] a distribuição das teleaulas das diferentes disciplinas previstas para cada nível de ensino ao longo do curso é matéria de responsabilidade da equipe escolar.” Nas escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino – Região Caieiras, as disciplinas são agrupadas, no Ensino Fundamental, em: I – Língua Portuguesa, Inglês e Educação Artística, II – História e Geografia, III – Matemática e Ciências; e, no Ensino Médio, em: I – Língua Portuguesa e Literatura, Inglês e Educação Artística, II – História e Geografia, III - Matemática e Física e IV – Biologia e Química, possibilitando ao estudante concluir o curso no prazo estipulado pela legislação.

O estudo de Educação Artística é incorporado aos conteúdos de Língua Portuguesa e também está integrado aos recursos utilizados nas demais disciplinas do currículo. Realizam-se atividades para promover o contato com os diversos tipos de linguagem e sua expressão por meio da música, das artes plásticas, da dança,

do cinema e do teatro. A Língua Estrangeira Moderna (Inglês) é estudada dentro de parte da carga horária destinada a Linguagens e Códigos, mas o desenvolvimento da disciplina é bastante superficial, limitando-se à leitura e grafia de algumas palavras, frases simples e ao reconhecimento do vocabulário corriqueiro, geralmente referente a produtos expostos na mídia. As fitas de vídeo e os livros de Inglês do Telecurso 2000 não são utilizados por apresentarem complexidade superior à do nível de estudos na telessala. Educação Física, até o presente momento, não foi experimentada nas telessalas dessa Diretoria de Ensino.

O equipamento tecnológico (TV e videocassete) e as teleaulas são utilizados de forma compartilhada pelos Orientadores de Aprendizagem entre as escolas e os materiais didáticos para alunos (livros do Telecurso 2000) são usados em sala de aula, recolhidos e reutilizados a cada semestre. De acordo com a necessidade apresentada no desenvolvimento das aulas e para colaborar com os alunos e incentivá-los a estudar em outros horários e locais, os Orientadores de Aprendizagem produzem apostilas auxiliares, ampliando e detalhando os assuntos estudados em sala de aula.

Entretanto, conforme consulta aos Orientadores de Aprendizagem durante uma das reuniões pedagógicas e análise da tabela nº. 17, verifica-se que nem todos os volumes de livros das disciplinas do Telecurso são utilizados dada a breve duração das aulas em relação aos conteúdos propostos para os níveis de ensino. Desse modo, nas disciplinas do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, História do Brasil, História Geral, Geografia, Educação Artística e Ciências, usam-se todos os fascículos, mas, em Matemática, não se contempla o volume nº. 4. Já no Ensino Médio, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, História do Brasil e História Geral, Geografia, Educação Artística, Biologia e Química utilizam todos os fascículos do Telecurso, mas não o volume 3 de Matemática nem o volume 2 de Física, prova de que o conteúdo estudado nas disciplinas de Matemática e Física fica defasado em relação à proposta do Telecurso 2000.

Tabela 17 – Fascículos do Telecurso 2000 utilizados durante o semestre

DIRETORIA DE ENSINO DE CAIEIRAS		
MATERIAL DO TELECURSO UTILIZADO DURANTE UM SEMESTRE		
ENSINO	FUNDAMENTAL	MÉDIO
Disciplinas	Fascículos nºs	Fascículos nºs
L. Portuguesa	1-2 – 3 – 4	–
L. Portuguesa e Literatura	–	1- 2 – 3
Matemática	1- 2 – 3	1- 2
História do Brasil	1- 2	1- 2
História Geral	1	1
Geografia	1- 2	1- 2
Inglês	não utilizado	não utilizado
Ed. Artística	1	1
Ciências	1- 2 – 3	–
Biologia	–	1- 2
Física	–	1
Química	–	1- 2

Fonte: Consulta aos Orientadores de Aprendizagem realizada em maio de 2006

Os Orientadores de Aprendizagem justificam essa defasagem de estudos no ensino das matérias da área de exatas pela necessidade sistemática de retomar os cálculos básicos estudados no Ensino Fundamental para o ensino da Matemática e da Física no Ensino Médio, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos adultos que estiveram afastados da escola e apresentam dificuldade em realizar as operações matemáticas fundamentais.

Os exames finais são aplicados semestralmente, em julho e dezembro, na escola onde o aluno está matriculado. Conforme o cronograma estabelecido pela Diretoria de Ensino – Região Caieiras, o horário de aplicação das provas é das 19 h às 22 h em um dia diferente da semana para cada disciplina do currículo.

Conforme a determinação dos itens d - e, do inciso III do art. 16 da Resolução SE nº. 181 (2002, p. 3), cabe à Diretoria de Ensino “organizar o banco de questões destinadas à elaboração dos exames presenciais” e “elaborar, conjuntamente com as equipes escolares, os exames presenciais.” Então a Diretoria de Ensino, por meio da *Oficina Pedagógica*, atende a essas deliberações. Os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) atuam nesse departamento e, dentre outras tarefas, são responsáveis pela manutenção do banco de dados e pela elaboração dos exames finais da telessala. Para definir os conteúdos das disciplinas a abordar nas questões de prova, contam com a colaboração dos Supervisores de Ensino e sugestões dos Orientadores de Aprendizagem.

Cada prova das disciplinas do currículo de Ensino Fundamental e Médio é formulada com 20 questões objetivas de múltipla escolha. O conteúdo das questões é selecionado considerando o material do Telecurso 2000, as provas parciais organizadas pelos Orientadores de Aprendizagem e aplicadas aos alunos no decorrer do semestre e os assuntos emergentes na mídia tratados durante as aulas. Especificamente em relação aos exames para o Ensino Médio, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas (2002) recomenda que os ATPs possam dispor dos Bancos de Dados que compõem o Sistema de Avaliação do Telecurso (SATEC-SEE). Esse banco de dados apresentado em CD-Rom foi formulado e distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e apresenta questões com nível fácil, médio e difícil de resolução. Também servem de referência as provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em dezembro de 2003, com o objetivo de verificar se o conteúdo dos exames finais estava compatível com o estudo das disciplinas realizadas durante o curso, a Supervisão de Ensino realizou uma pesquisa de opinião junto aos Orientadores de Aprendizagem sobre a adequação e aplicabilidade dos exames finais elaborados pelos ATPs. A pesquisa foi aplicada a todos os Orientadores de Aprendizagem de todas as escolas com telessala, subdivididos em grupos de acordo com as disciplinas da matriz curricular. O resultado completo da pesquisa de opinião do grupo consta do Relatório da Diretoria de Ensino de Caieiras de março de 2004.

Nesse estudo, busca-se a síntese dos resultados e apresenta-se a conclusão da pesquisa realizada com o grupo de Orientadores de Aprendizagem de Língua Portuguesa, Inglês e Educação Artística. Desse grupo de 10 (dez) professores, 60%

avaliaram como satisfatória a coerência das provas com os assuntos trabalhados nas disciplinas, tanto em relação ao conteúdo das fitas quanto ao dos livros do Telecurso; 90% julgaram satisfatória a aplicação das informações obtidas nas provas parciais na elaboração dos exames finais e 90% consideraram adequada a linguagem utilizada nos exames finais para os alunos da telessala.

A pesquisa permitiu aos Orientadores de Aprendizagem abordar aspectos que considerassem relevantes no trabalho com a telessala. Dentre os participantes, uma pessoa se manifestou com relação à melhoria do entrosamento entre professores e ATPs e outra, sobre a dificuldade de trabalhar todo o conteúdo programado pelas disciplinas. As sugestões dos participantes da pesquisa para a pauta de reuniões no próximo ano foram: maior número de reuniões, capacitações objetivas e especializadas no trabalho da telessala, estudos sobre como priorizar os conteúdos das disciplinas que constam das fitas e livros e maneiras de trabalhar a interpretação de diferentes estruturas textuais. Essa pesquisa apontou que, na opinião dos Orientadores de Aprendizagem, há coerência e correspondência entre os assuntos tratados nas teleaulas e o que é cobrado no exame presencial; que as provas parciais são relevantes no auxílio da definição de conteúdos para os exames finais e que a linguagem utilizada no enunciado das questões está de acordo com o repertório dos alunos. As opiniões coletadas auxiliaram o grupo de ATPs a redirecionar a pauta das reuniões e dar continuidade ao trabalho de elaboração dos exames finais para os próximos semestres.

Outro ponto abordado nesse estudo é o nível de participação dos Diretores das Escolas na experiência da telessala. Eles participam de reuniões periódicas com a Supervisão de Ensino para discutir os avanços e entraves na manutenção e desenvolvimento dos cursos de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos. Numa dessas reuniões, realizada em março de 2002, elaborou-se um relatório que aponta uma visão positiva em relação a esse tipo de ensino e o empenho dos Diretores de Escolas em solucionar os problemas detectados no funcionamento das telessalas. Ressaltam os Diretores alguns pontos que consideraram positivos no Telecurso com respeito à oportunidade oferecida aos que desejam voltar a estudar, buscando melhorar suas condições de empregabilidade e aumentar as relações sociais, à proposta de flexibilidade da presença às aulas, adaptável às possibilidades dos alunos, ao expressivo número de pessoas que conseguem a conclusão nos cursos e à metodologia do Telecurso, que avaliaram como eficiente.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelas escolas com telessala, os Diretores se manifestam sobre o número insuficiente de pessoal administrativo para manter atualizada a escrituração da vida escolar dos alunos, visto que a cada semestre é necessário realizar análise individual dos boletins de notas, emitir atestados de eliminação de disciplinas, históricos escolares e certificados de conclusão de curso, receber novas matrículas e reestruturar as turmas. Faltam também controladores de fluxo de entrada e saída dos alunos, que ocorre em horários diferentes dos do ensino regular, problema que se poderia minorar com a emissão de um documento de identificação escolar para os alunos da telelessala, o que facilitaria a entrada e evitaria a circulação de pessoas estranhas ao ambiente escolar. Apontaram também a deficiência de mobiliário e espaço físico para guardar prontuários e provas manuseados freqüentemente pelo pessoal da secretaria da escola e a necessidade de padronização dos registros oficiais de documentos, como planilhas, atas, boletins de notas, atestados e certificados. Os Diretores também se manifestaram sobre a dificuldade em atender à demanda dos que procuram a telessala, provocando a superlotação do espaço físico, a desistência de muitos alunos que se sentem mal acomodados e pouco aproveitam das aulas, além do desgaste físico e intelectual por que passa o Orientador de Aprendizagem, que não consegue atender bem a todos.

Outro ponto gerador de dificuldades levantado pelos Diretores diz respeito ao módulo do número de telessalas. Duas turmas de Telecurso são consideradas equivalentes a uma turma de ensino regular para todos os efeitos e cálculos administrativos. Entretanto, cada turma de Telecurso pode ter até o dobro dos alunos do ensino regular, o que demanda maior atendimento de secretaria e emissão de documentos, aumenta a circulação de pessoas e gasto de verba de consumo e manutenção do prédio escolar. Além disso, o agravante é que há telessalas vinculadas às escolas, mas que funcionam fora do prédio e cujas turmas não são contabilizadas no módulo, apesar de gerarem encargos pagos pela escola.

Quando da redação desse relatório, as Diretorias de Ensino não estavam credenciadas a realizar os exames finais de validação e as escolas não tinham autorização para emitir o certificado de conclusão de cursos. Assim, realizados os exames finais, os resultados tinham de ser validados por outro órgão credenciado, mediante novos exames. O Relatório dos Diretores de Escola (2002, p. 4) propôs então que,

[...] para que a escola possa cumprir seu papel, é preciso definir melhor como atender à Resolução CEE 14/2001, o trabalho na U.E. perde credibilidade se não houver clareza quanto ao valor e objetivos das provas finais realizadas na escola.

Esse relatório de Diretores de Escolas foi produzido há cinco anos, período ao longo do qual a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promoveu algumas melhorias, como a padronização dos documentos escolares, iniciativa da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em novembro de 2002; a publicação da Resolução SE nº. 147, de 02 de setembro de 2002, que autoriza as escolas estaduais a realizar a avaliação final dos alunos nos termos previstos no respectivo regimento escolar e na proposta pedagógica e a Resolução SE nº. 181, de 19 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino.

Com o objetivo de verificar a evolução do atendimento e do trabalho nas telessalas sob a visão dos seus administradores, analisaram-se as informações do Relatório dos Diretores das Escolas, elaborado em março de 2007.

Nesse relatório, os Diretores das Escolas com telessalas informam que as salas de aula continuam superlotadas nas primeiras semanas de aula e que a demanda de um dos municípios para o 1º semestre de 2007 não pôde ser totalmente atendida devido à falta de espaço físico. A essas pessoas foram oferecidas duas possibilidades: aguardar oportunidade para estudar na telessala no semestre seguinte, para o que já ficariam cadastradas, ou ser encaminhadas para escolas que oferecem vagas no ensino supletivo presencial.

Os Diretores apontaram algumas questões de ordem prática que prejudicam a qualidade do trabalho pedagógico na telessala, como as precárias condições para conservar e manter o conjunto de equipamentos tecnológicos (TV e vídeocassete), a deterioração das coleções de livros e o desgaste das fitas do Telecurso 2000. Persiste ainda o problema da falta de verba destinada à manutenção da telessala e à contratação de pessoal para os serviços de escrituração e controle do fluxo de alunos, além da superlotação das salas de aula em alguns períodos do semestre letivo, principalmente nas aulas iniciais, nos dias de provas parciais e exames finais.

O trabalho pedagógico realizado pelos Orientadores de Aprendizagem foi elogiado pelos Diretores, que registraram em seu Relatório de Reunião (2007, p. 4) que:

[...] esses professores são dedicados e 'abraçam' o projeto. Eles se esforçam em preparar as aulas, atualizar o conteúdo do material (livros e fitas) que está com informações defasadas, elaborar as apostilas para estudo, integrar o estudante nas atividades extraclasse, e em procurar atender às necessidades individuais dos alunos.

Uma vertente da educação de jovens e adultos vem-se alterando ao longo dos anos. As características da telessala de ensino individualizado e presença flexível facilitam o acesso do aluno adulto de todas as idades na escola. Na Diretoria de Ensino – Região Caieiras, a faixa etária dos alunos tem-se concentrado entre 20 e 40 anos, mas vem sofrendo modificações. Principalmente no que se refere ao Ensino Médio, cada vez mais as escolas têm realizado matrículas de alunos com a idade-limite permitida pela legislação, ou seja, 17 anos, com previsão de término de curso para 18 anos.

O Relatório dos Diretores apresenta a questão e confirma que, na escola,

[...] cada vez mais, estudantes jovens procuram a telessala e constataam alguns fatos:

- Alunos que não se adaptam ao ensino regular ou ao supletivo em virtude da exigência da presença diária e passam a estudar na telessala;
- Casos de alunos transferidos para a telessala após história de fracasso no ensino regular que conseguem se recuperar;
- Alunos indisciplinados no ensino regular, em contato com colegas estudantes mais adultos melhoram seu rendimento e passam a respeitar colegas e professores;
- E casos de alunos que não se adaptam à escola e, apesar das tentativas nas diferentes modalidades de ensino para jovens e adultos, acabam se evadindo. (RELATÓRIO DE REUNIÃO..., 2007, p. 4).

Conforme os autores Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 6),

a juvenilização da clientela do ensino supletivo é um processo notado em todas as regiões do País, assim como em outros países da América Latina. [...] as conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo.

Além disso, “a entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou sua transferência para os programas originalmente destinados à população adulta” (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 6).

Esse alargamento da faixa etária que demanda telessalas dificulta ainda mais a elaboração da proposta pedagógica para esse tipo de atendimento educacional. A multiplicidade de comportamentos e expectativas que se percebe no convívio entre as diferentes gerações torna mais complexo o trabalho do Orientador de Aprendizagem para atender a todos, visto que há aqueles que reiniciam o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio após longo afastamento da escola e aqueles que se transferiram do ensino regular e que, naturalmente, se espera que estejam mais ambientados à rotina escolar. Todavia, de acordo com as observações dos Diretores das Escolas, essas transferências do aluno do ensino regular para a telessala são mais uma tentativa dos que não se adaptam ao ensino regular ou procuram acelerar a conclusão dos cursos.

Mesmo com a ampliação da faixa etária dos alunos atendidos pela telessala, persiste o perfil do aluno típico das telessalas. Com o intuito de conhecer esse perfil, a Diretoria de Ensino Região – Caieiras, analisou alguns trabalhos realizados por Orientadores de Aprendizagem em 2000, 2001 e 2007 e registrou opiniões e práticas dos estudantes.

No segundo semestre de 2000, os Orientadores de Aprendizagem, juntamente com a Supervisão de Ensino, elaboraram um questionário e o aplicaram aos alunos das telessalas para conhecer sua opinião a respeito dos seguintes assuntos: avaliação de sua frequência às aulas; postura do Orientador de Aprendizagem e seu relacionamento com os alunos; qualidade do material instrucional, fitas e livros; entendimento do conteúdo das aulas; expectativas em relação ao curso; condições e aspecto físico da sala de aula; recebimento de informações e orientações sobre o desenvolvimento do curso e atendimento da secretaria escolar. O Relatório da compilação dos questionários (2000, p. 2) apontou que a maioria dos alunos considerou ótimo o relacionamento com o Orientador de Aprendizagem; boa sua própria frequência às aulas, as atividades propostas e as orientações recebidas sobre o desenvolvimento do curso, assim como bom o atendimento da secretaria, o material instrucional, o ambiente físico e o atendimento às suas expectativas pessoais em relação ao curso.

Em 2001, o Orientador de Aprendizagem de uma das escolas com telessala realizou entrevista com alunos de suas turmas que revelaram dados sobre seus perfis. As perguntas se referiram às questões de ordem pessoal, como idade, altura, peso, cidade de nascimento, local de moradia, constituição e relacionamento entre os membros da família, gostos, trabalho, lazer e sonhos.

O Professor Luís Otávio (2001, p. 1) dá um depoimento sobre a importância de conhecer os alunos e se aproximar deles para que se sintam pertencentes ao ambiente escolar:

Após esta entrevista, pude obter uma aproximação maior com os alunos, ao mesmo tempo em que eles se sentiram mais à vontade e integrados com a escola. Houve uma troca de experiências riquíssima, pois ao apresentarem as entrevistas, muitos alunos observaram as semelhanças e diferenças entre o modo de vida de um e de outro colega e perceberam que não estavam totalmente sós nem eram totalmente diferentes uns dos outros. (RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS..., 2001).

Em 2007, foi realizada uma dinâmica de grupo nas telessalas, proposta pela Oficina Pedagógica, e aplicada pelos Orientadores de Aprendizagem na qual os alunos responderam às seguintes perguntas: 1 - Quem é o aluno do Telecurso? 2 - Como os alunos definem o professor? 3 - Como o curso é visto na escola? 4 - Como são e como deveriam ser as aulas? 5 - Como são e como deveriam ser as provas?

A síntese das respostas revelou que os estudantes da telessala consideram-se ganhadores de uma nova chance de concluir os estudos, acreditam que, terminando o curso, poderão melhorar as oportunidades de trabalho, sabem que nunca é tarde para aprender, que são pessoas dedicadas e esforçadas dispostas a enfrentar e vencer obstáculos. Em resposta à segunda pergunta, os Orientadores de Aprendizagem receberam muitos elogios com relação à sua capacidade de ministrar as aulas, disponibilidade para esclarecer dúvidas, ouvir e conversar pacientemente com os alunos. Em relação à terceira pergunta, as respostas revelaram que os estudantes estão satisfeitos com o atendimento da escola e sentem-se acolhidos. Já as respostas às perguntas quatro e cinco mostraram que os alunos gostariam de ser avaliados em função do seu desempenho em todo o processo educativo, que as provas parciais tivessem algum valor para a aprovação nas disciplinas e que seus resultados fossem considerados para compor a nota do exame final (RELATÓRIO DA DINÂMICA..., 2007).

Os aspectos que se evidenciaram nesses trabalhos não compõem, obviamente, um perfil generalizado de quem procura a educação de jovens e adultos, verdadeiro mosaico de caráter étnico, cultural e social. Permitem, entretanto, traçar pontos comuns do perfil do aluno da telessala na Diretoria de Ensino – Região Caieiras: são pessoas que valorizam o estudo e acreditam que poderão melhorar seu padrão de vida, facilitar a colocação no mercado de trabalho ao conquistarem o certificado de conclusão de curso do Ensino Fundamental ou Médio; percebem a escola como um ambiente acolhedor e são gratos pela oportunidade; não fazem muitas exigências de ordem prática, como material de estudo, equipamento e espaço físico e atêm-se muito mais a questões de ordem emocional, como o acolhimento pela escola e a atenção do Orientador de Aprendizagem.

O panorama da telessala na Diretoria de Ensino – Região Caieiras permite constatar que o atendimento de ensino individualizado com freqüência flexível atende às exigências legais, pedagógicas e de respeito às especificidades da educação de jovens e adultos. O ensino individualizado diz respeito à possibilidade de o estudante compor seu currículo escolar de acordo com as suas necessidades, aproveitando estudos realizados anteriormente, cursando as disciplinas numa seqüência que lhe seja favorável, sem a obrigação de pré-requisitos pedagógicos que impeçam sua evolução e continuidade nos estudos. Em se tratando de um estudante adulto, a responsabilidade sobre os efeitos que suas decisões e atos possam produzir é completa, a flexibilidade de freqüência evita a reprovação por exigência de porcentagem mínima de freqüência tal como no ensino regular e permite-lhe comparecer à escola quando julgar conveniente.

Evidenciadas essas questões, é importante frisar que a telessala se apresenta com boa formatação para cursos que oferecem oportunidades de ensino para adultos no Estado de São Paulo. Entretanto, é preciso considerar a necessidade de prerrogativas operacionais tais como espaço físico adequado, contratação de pessoal administrativo nas secretarias das escolas, distribuição de material didático individual para os alunos, garantia de instalação de equipamentos tecnológicos suficientes e verbas para sua manutenção periódica, renovação do acervo de fitas de vídeo do Telecurso em sua versão mais atual (Telecurso 2000 + 10), aquisição de acervo de livros paradidáticos e oportunidades de formação para os Orientadores de Aprendizagem no intuito de melhorar a didática e metodologia no

ensino de jovens e adultos, inclusive com especial atenção para o ensino das disciplinas da área de exatas, em que se concentram as maiores dificuldades dos alunos.

Além dessas questões, importa refletir sobre a avaliação por meio de exames com provas objetivas. Em se tratando de um tipo de educação que reconhece estudos formais e informais, realizados fora do ambiente escolar e em tempos próprios e individuais de trajetória formativa, a avaliação deve ser feita por exames capazes de aferir esses conhecimentos de forma objetiva. Todavia, é importante a renovação periódica do banco de dados de questões para a formulação de provas, resultado da experiência de ensino nas telessalas, mantido o cuidado em conservar o conteúdo das questões dos exames absolutamente coerente com o conteúdo desenvolvido nas disciplinas, inclusive a preocupação de manter uma linguagem próxima do repertório usual dos estudantes para evitar desvios na avaliação de aprendizagens.

As características e aspectos destacados apontam que existe na Diretoria de Ensino Região – Caieiras uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos detalhada nas legislações de maneira a assegurar uma estrutura e organização própria, mas que necessita de intervenção operacional dos órgãos governamentais centrais para atender às necessidades administrativas e pedagógicas a fim de concretizar-se com mais qualidade.

Capítulo 5

REFLEXÕES SOBRE A DICOTOMIA ENTRE AS INTENÇÕES E A REALIDADE NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Por ser o objetivo deste estudo conhecer de que modo as políticas públicas para jovens e adultos se concretizam nas escolas estaduais paulistas, procurou-se verificar em que medida essas políticas podem contribuir na educação básica da população.

Novas maneiras de pensar, agir e conviver em sociedade estão sendo elaboradas no mundo contemporâneo e essas transformações exigem desenvolvimento de capacidades cognitivas e intelectuais, que podem ampliar-se na vivência escolar. A sociedade deve cada vez mais revestir-se de propósitos éticos e cabe à escola preparar os indivíduos no caminho de um futuro melhor. Nessa perspectiva, entendemos que o enfrentamento de problemas do cotidiano manifestados nas relações pessoais, sociais e profissionais pode ser equacionado se o indivíduo tiver ampla compreensão das relações que se estabelecem nos meios socioeconômicos e culturais. A escolarização básica tem papel fundamental nesse processo, uma vez que amplia o campo de conhecimento ao desenvolver capacidades e habilidades que se expressam em aprendizagens essenciais para melhorar suas condições de vida. Especificamente na educação de jovens e adultos, a escola poderia interferir mais no processo de crescimento social, político e cultural da população se as políticas públicas educacionais fossem rigorosamente implementadas de acordo com as intenções expostas nos documentos que as anunciam.

A pesquisa realizada nos documentos que tratam da matéria e a observação da prática escolar permitiram constatar o grau de distanciamento que separa as

discussões teóricas e as normatizações emanadas dos órgãos governamentais e a realidade do cotidiano das escolas.

No âmbito das escolas estaduais de São Paulo, apesar das dificuldades a suplantar no desenvolvimento dessas políticas, vêm-se ampliando as possibilidades de acesso da população adulta à escolarização e tornando-se mais viável a conclusão do Ensino Fundamental e Médio a todos os que a procuram. Entretanto, essa possibilidade de formação básica deveria ser estendida a todos, o que demanda o esforço de um recenseamento da população adulta sem escolarização e sua chamada pública.

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanço para a educação de jovens e adultos, visto ter garantido a todos o direito à educação pública e gratuita, inclusive àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade própria. Distribuiu responsabilidades e estabeleceu o regime de colaboração entre os sistemas de ensino nas esferas de governo da União, Estados e Municípios. Cabe à União redistribuir os recursos financeiros, papel esse fundamental na coordenação e indução das políticas educacionais dos outros níveis de governo. Observa-se maior atuação da esfera federal na alfabetização de adultos, ficando a educação fundamental a cargo de Estados e Municípios.

A partir de meados da década de 1990, medidas legislativas e normativas com nova regulamentação visando a maior flexibilidade permitiram renovar políticas públicas educacionais destinadas à população adulta, anteriormente excluída do sistema educacional. A legislação não só possibilita como também recomenda a adaptação do ensino a uma estruturação e organização pedagógica que respeitem as necessidades do estudante perante as responsabilidades geradas nas atividades da vida adulta, inclusive considerando e reconhecendo o valor de aprendizagens provenientes de espaços extra-escolares.

A participação do Brasil nas discussões internacionais sobre educação ajudou a ressignificar a educação de jovens e adultos, que ganhou uma conotação diferente daquela compensatória, até então comum, que via a educação de adultos como obrigação política limitada apenas a resgatar a dívida social com aqueles a quem fora negada a oportunidade de freqüentar a escola quando crianças ou adolescentes. A educação fundamental passou a ser compreendida como um direito de todo cidadão, em qualquer fase da vida. Para essa mudança na conceituação da

educação de jovens e adultos, teve relevância a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que contribuiu ao oportunizar estudos e discussões durante os congressos e conferências internacionais, como na declaração elaborada durante a Conferência de Jomtien (1990), na Tailândia, o relatório da UNESCO coordenado por Delors (1996) e o relatório da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997), realizada em Hamburgo.

Nesses encontros, as diversas nações participantes, firmaram acordos e compromissos de combate ao analfabetismo, apontado como séria deficiência a corrigir, cujos frutos, a par de qualquer elevação do nível educacional da população, consistem no crescimento do país.

Na realização deste estudo, evidenciou-se que o desenvolvimento do País num clima democrático exige políticas sociais que assegurem a inclusão de todos os seus membros. Aqui não se pretende apontar ou discutir a complexidade dos elementos que compõem um sistema social democrático. Entretanto, é possível afirmar que, para garantir o acesso de todos aos bens econômicos e culturais, é fundamental integrar as políticas públicas mais abrangentes que permitam condições de desenvolvimento individual e coletivo. Considerando que a participação e atuação das pessoas constroem a sociedade, educar torna-se o caminho para construir uma mentalidade permeável e flexível, capaz de agir sobre as injustiças sociais, mesmo admitindo que, embora as desigualdades façam parte de qualquer sociedade, é necessário combater as condições de sobrevivência perversas a que está submetida grande parte da nossa população.

A Constituição Federal de 1988, no seu parágrafo 4º, incluído pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, diz que, “na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.” Sobre essa necessidade de universalização do ensino, Meneses (2003, p.23) avalia que:

Uma sociedade que não oferece uma educação escolar para todos os seus cidadãos e não assegura as mesmas oportunidades escolares para todos os segmentos sociais não tem uma educação democrática. Ensino universalizado é condição da democracia.

Constata-se que as intenções de democratização e universalização do ensino estão presentes nos planos educacionais e abrangem todos os segmentos sociais, pois se reportam à obrigatoriedade do ensino gratuito nas escolas públicas, oferecido a todas as pessoas, em qualquer fase da vida.

O Plano Nacional de Educação (2001) apresenta metas para os dez anos a partir de sua aprovação, dentre as quais elege a erradicação do analfabetismo, a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade do ensino público para a modalidade de educação de jovens e adultos.

Também no Plano Estadual de Educação de São Paulo (2003), reafirma-se o compromisso com a educação de jovens e adultos e apresentam-se como algumas de suas metas erradicar o analfabetismo no território paulista no prazo de cinco anos, assegurar que toda a população acima de 15 anos tenha acesso ao ensino fundamental e que toda pessoa acima de 18 anos tenha acesso ao ensino médio, regular ou supletivo, público, gratuito e de boa qualidade.

Essas metas fixadas nos planos educacionais balizam as políticas públicas que vão concretizar tais formulações. Entretanto, como afirma Castro (2004, p. 181), “[...] toda exposição de fins, finalidades, objetivos, propósitos, ou como se queira chamar a essas formas de visualizar o futuro, ancora-se em visões norteadoras acerca do que está por acontecer.” As formas como as políticas são implantadas poderão ou não concretizar as metas e outras intenções e formulações integrantes dos objetivos e diretrizes dos documentos oficiais. “Formulados de modo abstrato, às vezes teórico, os fins e princípios devem metamorfosear-se em ação e prática para que tenham validade junto a instituições e pessoas” (CASTRO, 2004, p.181).

Espera-se, então, que as práticas se coadunem com as metas estabelecidas nos planos para produzirem uma mudança no atendimento da educação de jovens e adultos que garanta o direito à educação básica sistematizada em qualquer fase da vida. Observa-se, todavia, vertentes distintas no foco de ações dos poderes públicos que se destinam à alfabetização e ao ensino fundamental. As políticas de educação para jovens e adultos não se caracterizam pela oferta de educação continuada como preconizam os organismos internacionais e confirmam os planos nacionais.

O acesso ao conhecimento sistematizado é direito garantido constitucionalmente a todos os brasileiros. Todavia, concluímos que o histórico

educacional do País ainda não deu conta de reduzir os altos índices de pessoas analfabetas ou com pouca escolaridade. As informações contidas no Mapa do Analfabetismo no Brasil elaborado pelo MEC/INEP (2003), indicam declínio das taxas de analfabetismo durante o último século – de 64,90%, em 1920, para 13,63% em 2000 – mas os números ainda estão distantes da erradicação do analfabetismo em todo território nacional, concentrando-se nessa condição principalmente os Estados do Nordeste.

Atualmente, as iniciativas de alfabetização partem do Governo Federal por meio de convênios com instituições públicas, privadas e organizações não-governamentais, que, salvo algumas exceções, oferecem cursos aligeirados, com duração de 6 (seis) a 8 (oito) meses, sem continuidade de estudos pós-alfabetização, constituindo fim em si mesmos, que não garantem ao estudante a conclusão do Ensino Fundamental. Portanto, continuam apresentando caráter assistencial, mera medida de emergência para resolver problemas pontuais que toda a sociedade tem de ser conclamada para minorar.

Na visão do educador Paulo Freire, o assistencialismo tem caráter inibidor da aprendizagem consistente, que oferece ao indivíduo condições de exercer papel expressivo na sociedade. De acordo com Freire (2003, p. 65):

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a 'abertura' de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Refletindo sobre essas palavras de Paulo Freire, para reverter uma situação em que a alfabetização é encarada como assistencialista e, portanto, antidemocrática, importa investir maciçamente na pesquisa de material didático-pedagógico e na formação, especialização e valorização de professores alfabetizadores, categoria profissional pouco reconhecida social e financeiramente. Em muitas situações, os cursos de alfabetização espalhados pelo País podem ser ministrados mesmo por quem não tenha formação em áreas de licenciatura ou outra especialização apropriada. Não se exige – estranhamente – conhecimento teórico-pedagógico para desenvolver essa tarefa, o que costuma interferir negativamente

nos resultados do processo ensino-aprendizagem, visto que os procedimentos didático-metodológicos para desenvolver a alfabetização podem não estar sendo implementados com o devido profissionalismo.

As políticas de educação de jovens e adultos que se concentram na educação supletiva referentes aos níveis I (1ª a 4ª série) e II (5ª a 8ª série) e ao Ensino Médio dividem as responsabilidades entre Estados e Municípios. Especificamente no Estado de São Paulo, observou-se, em 2006, que 68% do atendimento a jovens e adultos ficou a cargo das escolas públicas estaduais, 29% a cargo das escolas da rede municipal e 3% apenas a cargo da rede privada, desconsiderado, por irrelevante, o atendimento das instituições federais, conforme se observa na tabela nº. 18.

Tabela 18 – Matrícula inicial na educação de jovens e adultos
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MATRÍCULAS ANO 2006

Dependência Administrativa	Supletivo presencial	Supletivo semipresencial	Total
<i>São Paulo</i>	834.894	232.669	1.067.563
Estadual	515.727	211.257	726.984
Federal	32	0	32
Municipal	297.845	9.781	307.626
Privada	21.290	11.631	32.921

Fonte: INEP/MEC - Censo Escolar, 2006

Nesta tabela, constata-se que os órgãos oficiais mantêm a terminologia ensino *supletivo* ao referir-se à educação de jovens e adultos. Nosso entendimento é que esse tratamento conserva em essência o caráter próprio de um tipo de ensino cuja missão é preencher um vazio na trajetória educacional do indivíduo, uma espécie de retratação por sua dívida social, o que não se coaduna com a idéia de respeito ao direito de todas as pessoas à educação básica em qualquer fase da vida. Note-se que, por se tratar de um direito, a questão não é de concessão, mas de respeito às garantias dispostas na legislação e de realização das metas fixadas nos planos educacionais.

Concordando com Di Pierro (2005, p. 3),

[...] mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, a cultura escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância e na adolescência.

Esse sentido de educação compensatória que, em parte, ainda permeia a legislação e que provavelmente permanece no ideário do povo brasileiro em virtude de uma prática educacional consolidada durante muitos anos leva a concluir que estamos diante de um quadro de transição para a consolidação dos princípios que atualmente norteiam a educação de jovens e adultos. Ao mesmo tempo em que se flexibiliza a organização do ensino e se incentivam novas técnicas metodológicas para a educação de adultos, mantém-se fixa a estrutura curricular das disciplinas, idênticas às determinações expressas para o ensino regular da população infanto-juvenil.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 11), “[...] a experiência internacional recomenda flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional.” Isso implica repensar os objetivos dos conteúdos programáticos das disciplinas convencionais e procurar novas formas de organização dos temas a estudar, visando à sua aplicação na vida adulta, além de propor metodologias especiais que respondam à especificidade da educação de jovens e adultos com necessidade premente de sintonia com o mundo do trabalho.

Observam-se tentativas de inovação na organização curricular que se frustram quando o agrupamento de disciplinas em áreas de estudo como Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas não encontram correspondência na prática de ensino, que continua disciplinar e apenas abarca as disciplinas dentro de um contexto de conteúdos afins, sem conseguir diminuir a fragmentação ou lograr manter uma inter-relação que faça sentido para o aluno. Simplesmente alterar a

nomenclatura não surte efeito nenhum; cumpre mudar o conceito do currículo para o ensino de jovens e adultos em função do tempo para estudo, objetivos e metas a atingir. Assim, a organização das disciplinas e a seleção dos conteúdos devem considerar sua relevância e coerência com os interesses, expectativas e necessidades pessoais, sociais e profissionais da vida adulta. Os avanços metodológicos na educação de jovens e adultos têm-se restringido à utilização de tecnologias de informação e comunicação para, assim, agilizar o contato dos estudantes com os conteúdos propostos.

5.1 A concretização de políticas públicas para a educação de jovens e adultos no interior das escolas públicas

A Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2003, p.12) se declara “[...] comprometida com a educação inclusiva e empenhada, portanto, em responder às necessidades educacionais de todas as crianças e jovens.” As ações concentram-se na melhoria do ensino básico para aqueles que estão na faixa etária correta. Diz o documento que:

Se a universalização do ensino no Estado é quase uma realidade para o conjunto da população em idade escolar, o esforço que ainda está sendo demandado é o de garantir a permanência dos que ingressam em nossas escolas, oferecendo-lhes um ensino com a qualidade exigida pela sociedade contemporânea. (SÃO PAULO, SEE, 2003, p. 32).

O compromisso com o ensino básico de qualidade e combate à evasão provavelmente trará avanços perceptíveis na diminuição dos índices de analfabetismo e na demanda de vagas na educação de jovens e adultos. Entretanto, atualmente o contingente de jovens e adultos que ainda não concluíram o ensino básico e estão matriculados na escola pública estadual paulista é bastante expressivo, beirando setecentas mil pessoas. Tal situação impõe a busca premente

de alternativas imediatas para melhorar a qualidade do atendimento a essa população.

Na legislação paulista, há o propósito de contemplar o caráter diferenciado na organização e adequação dos cursos às necessidades dos estudantes adultos. Isso faz com que no âmbito das escolas públicas convivam experiências pedagógicas distintas e diversificadas, como se evidenciou neste estudo.

Os diversos tipos de educação de jovens e adultos – equivalentes ao ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio – oferecidos na rede estadual paulista apresentaram aspectos positivos principalmente no que diz respeito à flexibilidade de sua estruturação e organização, que favorecem a mobilidade do aluno e respeitam sua autonomia para decidir a melhor forma de completar sua trajetória para a conclusão do ensino básico. Nesses cursos, o aluno tem a possibilidade de optar pelo ensino supletivo com presença obrigatória ou presença flexível. A redução do tempo de estudo em sala de aula, comparado ao ensino regular, atrai os alunos que, na maioria, procuram concluir rapidamente os estudos e obter o certificado de conclusão de curso.

Segundo os números do Censo Escolar (MEC/INEP) de 2006, o ensino supletivo presencial, com 78% dos matriculados na EJA, é a modalidade que detém a preferência dos estudantes adultos. Em razão das observações realizadas durante minhas atividades profissionais e pesquisa, constatei que esse tipo de ensino está ainda bastante próximo da concepção de escola tradicionalmente conhecida, com uso do livro didático, aula expositiva e uma relação vertical professor-aluno, com apoio nos parâmetros metodológicos tradicionais por parecerem mais seguros e mais bem definidos.

O Telecurso e a Escola da Juventude são experiências pedagógicas que se distinguem principalmente pelo uso de mídias da comunicação e informação. Como se verificou nos documentos e declarações acerca da educação de adultos, é consensual o entendimento de que a escola precisa incorporar novas tecnologias, utilizar multimeios e continuar a pesquisar formas ágeis para ensinar e melhorar o aproveitamento do tempo de estudo, a fim de corresponder às necessidades socioeconômicas e culturais dos estudantes adultos. Nesse contexto, causa estranheza que apenas 22% dos alunos sejam atendidos por esses tipos de ensino, que estão mais próximos das novas proposições pedagógicas para jovens e adultos.

Isso implica maior investimento na divulgação desses cursos e programas que contemplem maior flexibilização do ensino, ofereçam oportunidades de estudo em tempo e locais da escolha dos estudantes e agilizem o encadeamento dos estudos dos conteúdos disciplinares, numa proposta de percurso formativo individualizado.

Entretanto, não basta trazer cada vez mais alunos para a educação de jovens e adultos: as metodologias de ensino que utilizam os multimeios de informação dependem diretamente da disponibilidade de equipamentos tecnológicos em boas condições de uso, sem os quais é impossível veicular programas e aulas.

A Política Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicada pela imprensa oficial garante que

[...] a SEE vem-se equipando com os mais modernos equipamentos tecnológicos para aprimorar a qualidade de suas ações, seja em sala de aula, na administração escolar e na gestão educacional, seja na formação continuada de seus educadores. (SÃO PAULO, 2003, p. 10).

Todavia, a observação do cotidiano das escolas públicas localizadas na Diretoria de Ensino – Região Caieiras mostrou que os equipamentos tecnológicos disponíveis nas escolas estaduais nem sempre recebem a necessária manutenção periódica preventiva, além de haver equipamentos como televisores, videocassetes e computadores já obsoletos, apesar de ainda em condições de uso. Evidentemente, não se pode esperar que o uso de novas metodologias e multimeios se efetive sem seu veículo de transmissão. Conclui-se que a vontade política da Secretaria Estadual de Educação para equipar as salas de aula das escolas públicas ainda não surtiu efeitos suficientes para solucionar um problema que se tornou crônico.

Quanto à proposta do Programa de Alfabetização e Inclusão desenvolvido no Estado de São Paulo, o critério utilizado é o mesmo aplicado pelo IBGE (2003) nas suas estatísticas para definir o indivíduo alfabetizado como alguém capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. A prática da sala de aula mostra que os que têm esses parâmetros para afirmar sua condição de alfabetizados e continuam os estudos no ensino fundamental supletivo presencial ou com presença flexível fatalmente terão dificuldade em acompanhar o desenvolvimento do curso.

Se considerarmos a conceituação de alfabetização funcional, cada vez mais difundida no mundo, que se refere à capacidade de compreender e intervir na realidade a partir do conhecimento sistematizado, esse programa pouco contribui na diminuição da condição de analfabetismo da população do Estado.

Outra proposta de atendimento aos jovens e adultos que não completaram o Ensino Fundamental e Médio estudada foram os Exames Supletivos. Evidentemente, não se trata de uma proposta educacional, mas da aplicação de um mecanismo cujo objetivo é legalizar ou validar uma situação de aprendizagem que enseje o prosseguimento de estudos ou atenda às exigências do trabalho.

O sistema de aplicação de exames supletivos obedece exclusivamente à formalidade legal. As oportunidades de trabalho nos setores menos especializados melhoram em função do nível educacional reconhecido e legitimado. Muitas empresas e instituições vinculam a contratação de pessoal à apresentação de certificados de conclusão de cursos de ensino fundamental ou médio. É uma exigência desvinculada da capacidade intelectual, mantendo-se apenas no nível burocrático. Nessas condições, os exames supletivos atendem à necessidade imediata do cidadão, mas não lhe oferecem sustentação para continuar a evoluir profissionalmente.

Com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 19 de dezembro de 2006, a EJA passa a ter uma dotação de recursos financeiros para a educação de jovens e adultos que se restringe aos cursos presenciais com avaliação no processo. Isso não estimula inovações na estruturação e organização dos cursos semipresenciais não incluídos no cômputo das matrículas que definem o valor do repasse financeiro para as escolas públicas.

A escola para jovens e adultos conforme se apresenta na atualidade ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar as metas de erradicação do analfabetismo e de universalização do Ensino Fundamental com qualidade, conforme proposto nos planos educacionais. Não se verifica a vinculação dos conteúdos estudados pelos alunos com o mundo do trabalho, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (1996), e o desenvolvimento dos planos de ensino não reflete a agilidade exigida nas mudanças socioculturais e econômicas do País e do mundo. Assim, é inevitável que continue a haver dificuldades para os cidadãos com pouca escolaridade se manterem ou ingressarem no mercado de trabalho ou prosseguirem

nos estudos. Simplesmente a apresentação de um documento de certificação de conclusão de curso, apesar de ter-se tornado exigência quase generalizada dos empregadores, pode não ter reflexos no desempenho do trabalhador se os conteúdos continuarem tão desvinculados das novas demandas de empregabilidade.

Hoje podemos afirmar que as políticas públicas de educação para jovens e adultos estão desvinculadas de outras políticas públicas de geração de emprego e renda, têm apresentado tímido desenvolvimento na área pedagógica e contado com pouco financiamento do Poder Público, o que vale dizer que contribuem minimamente para diminuir o nível de desigualdade social dos brasileiros.

Neste estudo, não se conseguiu identificar uma proposta coesa, com ações integradas de renovação para a educação de jovens e adultos, firmemente direcionada para as necessidades dessa população e para consolidar o novo conceito de educação de jovens e adultos como um processo contínuo de aprendizagem.

Até agora, o Brasil não alcançou as metas traçadas nos planos para a educação de jovens e adultos e tem dificuldades em concretizar as determinações da legislação específica. Infelizmente, para quem tem como pressuposto o valor fundamental da escolarização básica, a dicotomia entre intenções e práticas educacionais confirma-se indistintamente, como também permanecem os desafios a suplantar quanto à erradicação do analfabetismo, à garantia da qualidade do ensino nos níveis fundamental e médio, à formação de educadores especializados para atuar junto à educação de jovens e adultos e aos mecanismos de financiamento e gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, dediquei-me a identificar e compreender a dinâmica da escola pública que favorece o retorno de adultos à escola de ensino básico. Apesar das inúmeras variáveis que interferem no processo, procurei atentar para questões do cotidiano escolar pautadas por documentos elaborados por órgãos públicos oficiais. Nessa busca, tive contato com grande volume de planos e legislações que preconizam a abertura política, democratização do ensino, gestão participativa, atuação comunitária, parcerias, solidariedade, cultura da paz, dentre outros aspectos que procuram apontar caminhos para a melhoria da qualidade de vida de toda a população.

Mesmo correndo o risco de certa ingenuidade ao enfrentar problemas sociais avolumados, como é o caso brasileiro, há que acreditar que essas louváveis intenções são definidas por uma sociedade que visa diminuir a exclusão de imenso contingente populacional ao acesso a bens culturais, econômicos e sociais. Educar a população é um meio de alcançar essas metas, sendo a educação de adultos bastante importante porque é a atuação desses indivíduos que constrói o presente e alicerça o futuro das novas gerações.

Durante todo o processo de análise dos dados coletados, evidenciou-se o longo caminho a percorrer para que a educação de jovens e adultos melhore a condição de precariedade historicamente consolidada e para que seja realmente compreendida como direito de toda pessoa. Não se pense com isso que critico a imobilidade da educação de jovens e adultos; ao contrário, percebo a movimentação que encoraja o retorno ao ambiente escolar dos que anteriormente estavam dele excluídos.

A realização dessa pesquisa foi um exercício complexo que buscou descortinar as relações entre as políticas públicas educacionais e o cotidiano da escola, relações que – de pouco evidentes – escapam à observação. Isso me proporcionou outros olhares na minha atuação profissional enquanto Supervisora de Ensino das escolas públicas estaduais. Percebi que fatos do cotidiano escolar que

refletem uma inadequação em relação àquilo que considero ideal, são, na verdade, indícios positivos de mudanças na concepção compensatória, tão tradicional e arraigada na educação de jovens e adultos. Estamos vivendo no interior das escolas públicas paulistas um lento processo – já anunciado, mas ainda por efetivar – de modernização do ensino.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. *Viver e aprender: educação de jovens e adultos*. São Paulo: Global, 2002, 3 v.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964). *Gestão Escolar: abordagem histórica*. Campinas: Unicamp, 2005.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso: 10 mar. 2006.

BARONE, R.E.M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. *Núcleo de Gestão Pública*, UNIEMP - Fórum Permanente das Relações Universidade e Empresa. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/263/boltec263a.htm>>. Acesso: 20 jan. 2007.

BEISEGEL, C. R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974. 189 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Ed. Porto, 1994. 332 p.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 22 de abril de 1824. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/constituicao1824.htm>> Acesso em 23 abr. 2006.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 23 abr. 2006.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em:
<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/22/1937.htm>>. Acesso em: 10 maio 2006.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 10 maio 2006.

_____. Constituição do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 10 maio 2006.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2006.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> . Acesso em: 15 dez. 2006.

_____. Constituição (1988) Emenda constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 14 fev. 2007.

_____. Decreto nº. 91.980, de 25 de novembro de 1985. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/sicon/ListaReferencias.action?codigoBase=2&codigoDocumento=219346>>. Acesso em: 11 maio 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso: 20 jun. 2006.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:
<<http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fed/lei/4024/1961.htm>>. Acesso em: 30 set. 2006.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:
<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em 30
set. 2006.

_____. Lei nº. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em:
< http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865_>.
Acesso em: 20 mar. 2007.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 42-66, 2001.

_____. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 67-74, 2001.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em :
< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> > Acesso em 12 fev. 2006.

_____. Medida provisória nº. 339, de 28 de dezembro de 2006. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf>.
Acesso em: 14 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação. Censo escolar. *MEC/INEP*, 2006. Disponível em:
<www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>. Acesso: 20 maio 2007.

_____. Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. *Ação Educativa/MEC*. São Paulo/Brasília, 1997.
Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2007.

_____. Ministério da Educação. Mapa do analfabetismo no Brasil. *INEP*, 2003.
Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/ext/educacao/mec-analfabetismo-2003.pdf>>. Acesso: 14 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos: conferência internacional "Mid Term" em educação de adultos, set. 2003. Disponível em: < http://www.lpp-uerj.net/forumeja/documentos/relatorio_cofintea_unesco.pdf>. Acesso: 14 fev. 2007.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 5, de 7 de maio de 1997. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 291-305, 2001.

_____. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/11_parecer_cne-ceb_11-2000.pdf>. Acesso em 12. mar. 2006.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 7 de abril de 1998, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 194-196, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 196-203, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 247-252, 2001.

CASÉRIO, V. M. R. *Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos*. Bauru: EDUSC, 2003. 130 p.

CASTRO, A. A. D. Orientações didáticas na Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, J.G.C. (Org.). *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. p.178-197.

CHAMADA à ação e à responsabilização: Declaração aprovada no balanço intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Bangcoc, 2003. Disponível em: <http://www.lpp-erj.net/forumeja/documentos/chamada_bangcoc2004.pdf> Acesso: 11 mar 2007.

COTRIM, G. *História Global: Brasil e Geral*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1998. 528 p.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre educação de adultos. Alemanha, 1997.

Disponível em:

<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/450/download450.pdf>> Acesso: 10 set. 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso: 10 ago. 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL dos direitos humanos. ONU. Nova York, 1948.

Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_huma.htm>. Acesso: 16 ago. 2006.

DELORS, J. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. UNESCO, 1996. Disponível

em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2006.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_arttext>. Acesso: 29 dez. 2005.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, M. A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e Caribe. *Ação Educativa*, São Paulo, jun. 2003. Disponível em:

<<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf>>. Acesso: 02 jun. 2007.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt%2523back1>. Acesso: 13 mar. 2007.

FREIRE, P. *Política e educação*, 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 119 p.

_____. *Educação como prática da liberdade*, 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 158 p.

FÓRUM estadual em defesa da escola pública. *Plano Estadual de Educação: proposta da sociedade paulista*, 2003.

Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/PEE/PEE.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2007.

FUNDAÇÃO R. MARINHO; FIESP. *Telecurso 2000*. São Paulo: Globo. 1995. 18 v.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. 86 p.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.14, n. 1, p. 1 - 15, jan./mar. 2000a. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005>.

Acesso: 5 set. 2006.

_____. _____. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 108 -130, maio/ago. 2000b. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501407.pdf>>. Acesso: 17 mar. 2007.

HASS, C.M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G.C.; BATISTA, S.H.S.S. (Orgs.). *Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003. p 101-131.

IAGE. Relatório administrativo e científico de avaliação externa do programa escola da juventude. *Grupo de Pesquisa Informática Aplicada à Gestão Educacional*, UNESP, Araraquara, mar. 2007. CD-ROM. Disponível em:

<<http://iage.fclar.unesp.br/basepej>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

JANNUZZI, G. M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. 111p.

MARTINEZ, V. C. Estado moderno ou estado de direito capitalista. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 1088, 24 jun. 2006 Disponível em:

<<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8536>> Acesso: 20 out 2006.

MATARELLI, R. Telecurso 2000 é “edutainment” por unir educação e diversão: Entrevista a RESENDE, J. Disponível em:

<<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0017.asp>> Acesso: 31 maio 2007.

MENESES, J.G.C. Políticas públicas no ensino médio: visão panorâmica. In: MENESES, J.G.C; BATISTA, S.H.S.S.(Orgs.). *Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003. p 21-37.

MILITÃO, J. Políticas públicas em educação e formação docente: o problema da (in) disciplina examinado sob a ótica de um “currículo formativo”. In: MENESES, J.G.C; BATISTA, S.H.S.S. (Orgs.). *Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003. p 61-70.

OLIVEIRA, L.C.V.; SILVA, N.R.G. Autonomia e gestão democrática. In: BITTENCOURT, A.B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. *Estudo, pensamento e criação*. Campinas: Graf. FE UNICAMP, v. II, 2005, p.21-28.

O MARCO de ação de Dakar. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal, abr. 2000. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf> Acesso: 20 nov 2006.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1987, 368 p.

RELATÓRIO DA COMPILAÇÃO dos questionários aplicados aos alunos das escolas com telessala na Diretoria de Ensino - Região Caieiras, 2000. (mimeo).

RELATÓRIO DAS ENTREVISTAS com alunos das telessalas do município de Cajamar – Diretoria de Ensino – Região Caieiras realizadas pelo Prof. Luis Otavio, 2001. (mimeo).

RELATÓRIO DOS DIRETORES de escolas com telessala sobre a reunião na Diretoria de Ensino – Região Caieiras, 2002. (mimeo).

RELATÓRIO DA PESQUISA de opinião dos orientadores de aprendizagem sobre os exames finais do Telecurso aplicados no 2º semestre de 2003 na Diretoria de Ensino – Região Caieiras, 2004. (mimeo).

RELATÓRIO DE REUNIÃO dos diretores das escolas com telessala na Diretoria de Ensino – Região Caieiras, 2007. (mimeo).

RELATÓRIO DA DINÂMICA de grupo realizada nas telessalas da Diretoria de Ensino – Região Caieiras, 2007. (mimeo).

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1993, 207 p.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999, 267 p.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado DRHU nº. 8, de 21 de julho de 2004. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov/exames_supletivos/arquivos/conteudo_programatico>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Comunicado DRHU nº. 4, de 9 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/exames_supletivos_2005/index.asp>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Comunicado DRHU nº. 10, de 17 de abril de 2006. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/exames_supletivos_2005/index.asp>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Constituição do Estado de São Paulo, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/cesp_completa.asp>. Acesso em: 14 jan. 2006.

_____. Deliberação CEE nº. 9, de 17 de dezembro de 1999. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 911-912, 2001.

_____. Deliberação CEE nº. 9, de 1º de novembro de 2000. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 931-933, 2001.

_____. Deliberação CEE nº. 14, de 6 de junho de 2001. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 7 jun. 2001. Seção 1, p. 11.

SÃO PAULO. Deliberação CEE nº. 18, de 23 de novembro de 2001. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 24. nov. 2001. Seção 1, p. 9.

_____. Deliberação CEE nº. 23, de 15 de maio de 2002. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_23_02.htm>. Acesso em: 12 ago 2006.

_____. Indicação CEE nº. 5 de 28 de julho de 1999. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_05_99.htm> . Acesso em 10 de mar. 2007.

_____. Indicação CEE nº. 11, de 15 de dezembro de 1999. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 913-915, 2001.

_____. Indicação CEE nº. 11, de 1º de novembro de 2000. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 933-938, 2001.

_____. Lei nº. 76, de 23 de fevereiro de 1948. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/web/portal/08_documentacao_informacao/20060428_Ementas_1947_a_1952.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2006.

_____. Parecer CEE nº. 325, de 28 de agosto de 2002. Disponível em: < http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_325_02.htm . >. Acesso em 20 ago. 2006.

_____. Parecer CEE nº. 5, de 26 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_05_05.htm>. Acesso: em 12 jun. 2006.

_____. Portaria do Dirigente Regional de Ensino, de 16 de dezembro de 2004, *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 17. 12. 2004, seção I, p.16.

_____. Portaria DRHU nº. 6, de 14 de junho de 2005. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/exames_supletivos_2005/index.asp>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Portaria DRHU nº. 8, de 30 de junho de 2005. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/exames_supletivos_2005/index.asp>. Acesso em: 25 maio 2006.

SÃO PAULO. Portaria DRHU nº. 16, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/exames_supletivos_2005/index.asp>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Portaria DRHU nº. 1, de 03 de janeiro de 2006. Disponível em <http://drhu.edunet.sp.gov.br/exames_supletivos_2005/index.asp>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Portaria DRHU nº. 1, de 11 de janeiro de 2006. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/exames_supletivos_2005/index.asp>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Resolução SE nº. 4, de 15 de janeiro de 1998. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p.1.083-1.087, 2001.

_____. Resolução SE nº. 7, de 19 de janeiro de 1998. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p. 1.088-1.089, 2001.

_____. Resolução SE nº. 1, de 12 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_2001.htm?Time=7/18/2007%209:03:11%20AM>. Acesso em: 17 abr. 2006.

_____. Resolução SE nº. 134, de 7 de dezembro de 2001. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 8 dez. 2001, Seção 1, p.7.

_____. Resolução SE nº. 147, de 2 de setembro de 2002. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147_2002.htm?Time=5/20/2006%208:04\(...](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147_2002.htm?Time=5/20/2006%208:04(...)>. Acesso em: 12 out. 2006.

_____. Resolução SE nº. 181, de 19 de dezembro de 2002. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/181_02.htm?Time=5/20/2006%208:01:10\(...](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/181_02.htm?Time=5/20/2006%208:01:10(...)>. Acesso em: 11 fev. 2006.

SÃO PAULO. Resolução SE nº. 14, de 17 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/14_05.htm?Time=3/27/2006%205:00:57...>. Acesso em: 11 maio 2006.

_____. Resolução SE nº. 22, de 23 de março de 2006. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 14 mar. 2006, Seção 1, p. 15.

_____. (Secretaria da Educação). EJA/Telecurso 2000. Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, COGSP, São Paulo, 2001. 19 p. (mimeo).

_____. (Secretaria da Educação). Orientações para implementação e funcionamento do Telecurso 2000. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, São Paulo, 2001. 5 p. (mimeo).

_____. (Secretaria da Educação). Orientações e procedimentos decorrentes das demandas encaminhadas pelas equipes escolares e pelas Diretorias de Ensino. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, São Paulo, 2002. 22 p. (mimeo).

_____. (Secretaria da Educação). *Política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003. 36 p.

_____. (Secretaria da Educação). Programa de alfabetização e inclusão. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em 25 jun. 2006.

_____. (Secretaria da Educação). Programa escola da juventude: orientação técnica para supervisores e ATPs. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP, São Paulo, 2006. 20 p. (mimeo).

_____. (Secretaria da Educação). Resultado de aproveitamento nos Exames Supletivos. Centro de Exames Supletivos, CESU, São Paulo, 2006. 1 p. (mimeo).

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2004. 335 p.

TORRES, C. A. (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 2003. 319 p.

HOME PAGES CONSULTADAS

Ação Educativa: www.acaoeducativa.org.br/

Alfabetização Solidária: [www.alfabetizacao.org. br](http://www.alfabetizacao.org.br)

Escola da Juventude: www.escoladajuventude.sp.gov.br

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: www.ibge.gov.br

Instituto de Seleção Pública: www.intespconcursos.com.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: www.inep.gov.br

Ministério da Educação e do Desporto: www.mec.gov.br

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br/

Unesco: www.unesco.org.br

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)