

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARIA DE LOURDES ANDRADE DE CARVALHO

**O ATENDIMENTO INDIVIDUAL NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM  
CEEBJA: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS**

MARINGÁ – PR  
2013

MARIA DE LOURDES ANDRADE DE CARVALHO

**O ATENDIMENTO INDIVIDUAL NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM  
CEEBJA: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo

MARINGÁ  
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C331a Carvalho, Maria de Lourdes Andrade de  
O atendimento individual na área de língua portuguesa de um CEEBJA: aspectos organizacionais e pedagógicos / Maria de Lourdes Andrade de Carvalho.  
-- Maringá, 2013.  
210 f. : il. color., figs.

Orientador: Edson Carlos Romualdo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2013.

1. Educação de jovens e adultos - Ensino fundamental e médio. 2. Prática de ensino. 3. Atendimento individual. I. Romualdo, Edson Carlos. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed.374.012

MGC-000815

MARIA DE LOURDES ANDRADE DE CARVALHO

**O ATENDIMENTO INDIVIDUAL NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM CEEBJA:  
ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

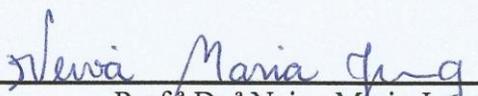
**Aprovada em 05 de agosto de 2013.**

BANCA EXAMINADORA



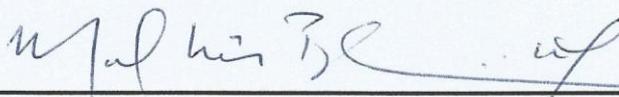
---

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.ª Dr.ª Neiva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.ª Dr.ª Maria Inês Pagliarini Cox  
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Aos meus pais, João de Andrade (*in memoriam*) e Emília Simão de Andrade, que me deram a vida, me ensinaram a valorizar a família, a batalhar por tudo que acredito em busca da realização dos meus sonhos. Mesmo não tendo tido oportunidades de frequentar uma escola, sempre valorizaram os estudos e me incentivaram em minha trajetória acadêmica e profissional em prol de uma educação inclusiva de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora,  
pela vida, pela inspiração e serenidade em tempos de angústia e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais que me incentivaram a perseverar. A conclusão deste trabalho é mais uma bênção a mim concedida.

Ao meu orientador, professor Edson Carlos Romualdo,  
por ter me aceitado como sua orientanda e por ter confiado em mim, muitas vezes até mais que eu mesma. Suas palavras de incentivo e de entusiasmo, sua paciência, seu comprometimento e seu profissionalismo foram essenciais, pois além de me darem a força e a coragem que precisava para prosseguir, me auxiliaram a traçar o caminho e visualizar o conhecido, o familiar, com o olhar de pesquisadora.

Aos professores do programa de pós-graduação de Letras da UEM,  
por terem desvendando o caminho da pesquisa. Em especial, à professora Neiva Maria Jung, por toda dedicação, carinho, afeto, conhecimento, contribuições e apoio recebidos.

À professora Maria Inês Pagliarini Cox e à professora Neiva Maria Jung,  
por aceitarem o convite para participar dessa banca, e pelas leituras e valiosas contribuições para este trabalho.

Aos amigos que fiz ao longo deste percurso,  
em especial a Adélia, a Marli, a Rosilene e a Valquíria,  
pelas discussões teóricas, pelas indicações de leitura e, principalmente, pelo companheirismo e incentivo.

Às equipes administrativa, diretiva, pedagógica do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva,  
por terem consentido e contribuído para realização desta pesquisa.

Aos professores e aos alunos do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva,

por aceitarem participar do estudo e por compartilharem a visão que possuem do atendimento individual, revelando suas experiências, angústias, sonhos e opiniões. Sem a colaboração deles, a realização deste trabalho não teria sido possível.

À minha mãe Emília e aos meus filhos Elaine, Elisson e Everson,  
por sempre estarem ao meu lado compreendendo, apoiando, auxiliando e incentivando. Peço perdão pela falta de paciência, pelas ausências, pelas palavras duras, pela falta de tempo para me dedicar a vocês e aos meus netos. Vocês sabem o quanto são importantes para mim: razão do meu viver.

Em especial ao meu esposo João Hilário,  
pela compreensão, amor, carinho... por tudo, mas principalmente por ser sempre este porto seguro que me acolhe, me acalenta e me ilumina.

CARVALHO, M. L. A. **O atendimento individual na área de língua portuguesa de um CEEBJA: aspectos organizacionais e pedagógicos.** 2013. 210f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

## RESUMO

A população em geral, inclusive muitos educadores e pesquisadores de outras áreas, relaciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o Mobral, com a erradicação do analfabetismo ou até mesmo com o ensino supletivo, mas poucos a reconhecem como uma modalidade da Educação Básica amparada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. E, embora o número de pesquisas envolvendo a Educação de Jovens e Adultos tenha aumentado, a maioria dos trabalhos ainda se encontra na área da Educação e enfoca as políticas públicas e/ou a alfabetização/letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando em aberto um campo quase que inexplorado: os anos finais do Ensino Fundamental (fase II) e o Ensino Médio. Como professora atuante na EJA e como pesquisadora, propomo-nos a caracterizar o atendimento individual de Língua Portuguesa do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva a fim de contribuir para o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica, bem como fomentar discussões em âmbito acadêmico, em especial nos cursos de formação de professores, a respeito das práticas pedagógicas e sua relação com a interação em sala de aula. Assim, nossa pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista, trata-se de um estudo de caso, com nuances etnográficas, que tem como foco o atendimento individual e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, e que visa descrever e refletir a respeito dessa forma de atendimento. Para tanto, primeiramente, buscamos reconstruir a trajetória da EJA traçando um breve histórico dessa modalidade da Educação Básica no Brasil e no Paraná por meio de levantamento documental e de uma revisão da literatura a esse respeito, destacando as mudanças pelas quais a educação direcionada aos adultos passou. Em seguida, por meio de entrevistas e documentos, detemo-nos na reconstrução do percurso do CEEBJA de Maringá desde sua fundação até o ano de 2012 e de seu entrelaçamento com o atendimento individual. Posteriormente, para descrever o atendimento individual e as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, pautamo-nos em observações advindas do trabalho de campo, em entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores do atendimento individual da disciplina e em questionários respondidos pelos alunos. Os resultados comprovam que o atendimento individual do CEEBJA, foco deste estudo, se constitui em uma organização diferenciada cujas principais características vão além da flexibilidade de horário, abrangendo uma forma diferente de relação e de interação institucional, pautada no respeito ao perfil e ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; atendimento individual; organização escolar; práticas pedagógicas; CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva.

CARVALHO, M. L. A. **Personal attendance in Portuguese Language in a CEEBJA: organizational and pedagogical aspects.** 2013. 210f. Master's Dissertation in Language, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

### ABSTRACT

People and even educators and researchers from other scientific areas, as a rule, link the Education of Young People and Adults (EJA) to the Mobral program, featuring the eradication of illiteracy, and to Fast Education. Few acknowledge this type of education as a modality of Basic Education based on the 1988 Brazilian Constitution and on the 1996 Guidelines for National Education. Although the number of research works on Education of Young People and Adults has increased, most are limited to educational areas and focus on public policies and/or the literacy during the first years of Basic Education. The above procedure fails to explore the last years of Basic Education (Phase II) and High School. Since the author is a teacher in the Education of Young People and Adults, she characterizes individual attendance to students in the area of Portuguese Language in a State Centre of Basic Education for Young People and Adults Professor Manoel Rodrigues da Silva (CEEBJA) so that EJA may be seen as a teaching modality in Basic Education and discussions may be encouraged on pedagogical practices and their relationship with interactivities in the classroom, among professionals, especially within courses for teacher formation. Current qualitative-interpretative research is a case study, with ethnographic overtones, which focuses on individual attendance and pedagogical practices developed by teachers of Portuguese. Research also describes and debates such attendance. The history of EJA with a brief analysis of Basic Education modality in Brazil and in the state of Paraná is first discussed. Documentary surveys and a revision of the literature underscore changes which occurred in adult education. Interviews and official documents were investigated for the reconstruction of the CEEBJA in Maringá PR Brazil since its establishment up to 2012, coupled to its bonding with personal attendance. Personal attendance and pedagogical practices in the Portuguese Language are described from half-structured interviews with teachers who practice personal attendance and from questionnaires answered by students. Results show that individual attendance of CEEBJA is a differentiated organization whose main features go beyond timetable flexibility. In fact, they comprise different forms of relationships and institutional interactions foregrounded on the students' learning type and learning.

**Keywords:** Education of Young People and Adults; personal attendance; school Organization; pedagogical practices; CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Planta baixa do salão.....	111
Figura 2 – Planta baixa da Área de Português .....	119
Foto 1 – Área de Português setor de orientação .....	120
Foto 2 – Área de Português setor de avaliação .....	121
Gráfico 1 – Motivos da exclusão escolar.....	129
Gráfico 2 – Motivos da retomada da escolarização.....	130
Gráfico 3 – Faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental .....	132
Gráfico 4 – Escolaridade anterior (Ensino Fundamental).....	135
Gráfico 5 – Uso social da escrita ( Ensino Médio) .....	142
Gráfico 6 – Estudar no CEEBJA .....	168

## LISTA DE SIGLAS

<b>APED</b>	– Ações Pedagógicas Descentralizadas
<b>CEAD</b>	– Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
<b>CEB</b>	– Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	– Conselho Estadual de Educação
<b>CEEBJA</b>	– Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
<b>CES</b>	– Centro de Estudos Supletivos
<b>CNE</b>	– Conselho Nacional de Educação
<b>DCE</b>	– Diretrizes Curriculares
<b>DEJA</b>	– Departamento de Educação de Jovens e Adultos
<b>EJA</b>	– Educação de Jovens e Adultos
<b>FECILCAM</b>	– Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
<b>FUNDEB</b>	– Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>LDB</b>	– Lei de Diretrizes e Bases
<b>MOBRAL</b>	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>NAES</b>	– Núcleo Avançado de Ensino Supletivo
<b>NLS</b>	– New Literacy Studies
<b>NRE</b>	– Núcleo Regional de Educação
<b>PAC</b>	– Posto Avançado do CES
<b>PCN</b>	– Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	– Programa de Desenvolvimento Educacional
<b>PNE</b>	– Plano Nacional de Educação
<b>SEA</b>	– Serviço de Educação de Adultos
<b>SEED</b>	– Secretaria de Estado da Educação
<b>SENAC</b>	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>TCT</b>	– Termo de Cooperação Técnica
<b>UEM</b>	– Universidade Estadual de Maringá
<b>UNESCO</b>	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>21</b>
<b>ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>21</b>
1.1 O atendimento individual da EJA e o letramento .....	21
1.2 A natureza da pesquisa .....	27
1.3 As etapas da pesquisa e o trabalho de campo .....	28
1.3.1 Focalizando a EJA no Brasil e no Paraná.....	28
1.3.2 Conhecendo o histórico do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva .....	29
1.3.3 Delimitando o objeto de estudo: o atendimento individual de Português.....	31
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>35</b>
<b>A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS</b> .....	<b>35</b>
2.1 Um breve olhar: da colonização ao período militar .....	36
2.2 A constituição das bases legais da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica .....	44
2.3 A implantação do ensino supletivo no Paraná: das campanhas de alfabetização aos CEEBJA .....	58
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>75</b>
<b>A TRAJETÓRIA DO CEEBJA PROFESSOR MANOEL RODRIGUES DA SILVA E O ATENDIMENTO INDIVIDUAL: ENTRELAÇAMENTOS</b> .....	<b>75</b>
3.1 O início da caminhada: o Centro de Estudos Supletivos.....	77
3.2 Ensino semipresencial: o caminho acertado? .....	92
3.3 O ensino presencial: novos caminhos .....	100
3.4 As instalações físicas do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva .....	110
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>116</b>
<b>O ATENDIMENTO INDIVIDUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>116</b>
4.1 O atendimento individual: aspectos organizacionais .....	117
4.1.1 A área de Português: o espaço físico e sua organização .....	117
4.1.2 O horário de funcionamento do atendimento individual e a flexibilidade ...	123

4.1.3 O registro e o acompanhamento do aluno do atendimento individual .....	125
4.2 Direcionando o foco: o perfil do aluno do atendimento individual .....	126
4.2.1 O contato com a leitura e a escrita .....	141
4.3 O atendimento individual: o que dizem os professores.....	147
4.3.1 A relação mais próxima entre professor e aluno: interação, eis a questão ...	150
4.3.2 Leitura, escrita e análise linguística no atendimento individual .....	158
4.3.2.4 Atendimento individual: o processo avaliativo.....	165
4.4 Atendimento individual: a visão dos alunos.....	167
4.4.1 Um direito a ser reparado: estudar no CEEBJA Prof.º Manoel Rodrigues da Silva .....	167
4.4.2 Aspectos positivos do atendimento individual .....	169
4.4.3 Aspectos negativos do atendimento individual .....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>184</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE A</b> - Entrevista semiestruturada direcionada aos profissionais que atuam há mais tempo no CEEBJA Professor Manoel R. da Silva .....	<b>202</b>
<b>APÊNDICE B</b> - Entrevista semiestrutura direcionada aos professores de Língua Portuguesa .....	<b>204</b>
<b>APÊNDICE C</b> - Questionário direcionado aos alunos do atendimento individual.....	<b>206</b>

## INTRODUÇÃO

Conclui minha graduação em Letras em 1997 e, no início de 1998, tomei conhecimento que o Centro de Estudos Supletivos de Maringá (CES) estava precisando de professores para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e que, para o processo de seleção, era preciso levar o currículo na escola e passar por uma entrevista. Embora só tivesse experiência comprovada de 1ª a 4ª séries e sem saber como era organizada essa escola, preparei meu currículo e me candidatei a uma das vagas. Para minha surpresa e felicidade, fui selecionada, entretanto teria que atuar nos Postos Avançados dos CES (PAC) no período noturno das 19h às 22h20min. Se não tinha conhecimento acerca da organização e funcionamento do CES, muito menos havia ouvido falar em PAC. Muitas indagações tumultuavam minha mente, dentre elas a de como ministrar aulas para uma mesma turma durante quatro horas seguidas, oportunizando conteúdos que atendessem às expectativas e necessidades dos alunos quanto ao domínio da Língua Portuguesa.

Tratava-se de uma nova experiência profissional, a respeito da qual nada ou quase nada eu tinha conhecimento. Em minha graduação não tive contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), exceto a participação em discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garantia o direito ao Ensino Fundamental a todos os cidadãos, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria, e a leitura de algumas das obras de Paulo Freire. Muito pouco, diante do universo que se abria a minha frente, porém o desejo de lecionar para a 5.ª a 8.ª séries e o incentivo de minha família me conduziram a uma turma de EJA do Ensino Fundamental II em Paiçandu.

Dizem que “o primeiro amor ninguém esquece”, afirmo que “a primeira turma de EJA ninguém esquece”. Quanto aprendizado! Era um grupo muito heterogêneo, com jovens evadidos e/ou excluídos do ensino regular, adultos trabalhadores que buscavam melhorias no mercado de trabalho e um casal de idosos que cativava pela experiência de vida e pela vontade de aprender. Essa diversidade exigia dinamicidade, autonomia, criatividade, domínio do conteúdo e, principalmente, consciência de que precisava dar o melhor de mim para envolvê-los e incentivá-los, apesar da aspereza do dia a dia, a enfrentar os desafios que a busca pela escolarização lhes impunha.

O anseio por aprender e a valorização que esses jovens e adultos davam ao que lhe fora negado (direito à educação) fizeram com que eu, em pouco tempo, percebesse o quão gratificante e angustiante é ser professora da Educação de Jovens e Adultos. Afinal, assim como eles, lutava por ter meu espaço na sociedade, já que minhas origens em muito se assemelhavam a deles e, além disso, tinha consciência de que da minha atuação em sala, a forma como eu os tratasse e encaminhasse o processo de ensino e aprendizagem da escrita, poderia aproximá-los ou afastá-los ainda mais dos letramentos culturalmente valorizados e institucionalizados. O fato de ser filha de analfabetos, trabalhadores rurais que valorizavam a aquisição da escrita e concebiam a escolarização como um instrumento de ascensão social, ou seja, ser também oriunda das camadas marginalizadas da sociedade, me aproximava cada vez mais desse público. E se, naquele momento, eu era a professora a quem eles reconheciam como “superior”, na verdade, tinha consciência que era igual a eles, uma trabalhadora em busca do reconhecimento social e do meu espaço na sociedade capitalista e desigual.

Após essa primeira turma, vieram muitas outras, cada qual com algo singular, ou melhor, cada aluno era singular, com uma história de vida de conflitos, de perdas, de exclusão, porém percebia que algo os aproximava: um certo sentimento de inferioridade por não dominar a língua culta exigida socialmente e o anseio de reconquistar seu espaço na sociedade, sendo reconhecidos como cidadãos atuantes e detentores de direitos e deveres. Aprendi a reconhecer e a valorizar cada educando dentro de suas especificidades (dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, usuários de drogas lícitas e ilícitas...) e procurei colaborar para que eles construíssem seus sonhos e, assim, fui também concretizando os meus.

Esse meu envolvimento com a EJA fez com que eu direcionasse minha formação profissional para essa modalidade de ensino. E, no ano de 1999, mesmo trabalhando 60 horas semanais, fiz especialização em Língua Portuguesa e Literatura Contemporânea e defendi minha monografia intitulada **Avaliação diagnóstica das produções textuais de alunos do ensino supletivo – CEAD<sup>1</sup>**, na qual abordei a necessidade do estabelecimento de critérios, amparados em uma proposta interacionista de linguagem, que orientassem o professor na avaliação das produções textuais. Acreditava que era preciso redirecionar as atividades de

---

<sup>1</sup>Segundo Correia (2008), a denominação Centros de Estudos Supletivos (CES) foi alterada pela Resolução n.3120/98, passando a chamar Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD). Atendendo a Lei 9394/96, recebeu nova denominação por meio da Deliberação 012/99, do Conselho Estadual de Educação - CEE e da Resolução n.4561/99: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

produção textual para que estas tivessem um valor real fora da escola, possibilitando que o aluno ampliasse:

[...] o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1997, p. 19).

Desde essa época, vislumbrava que os educandos, por apresentarem experiência de vida distintas e terem um contato diferenciado com a escrita fora do contexto escolar, possuíam necessidades também distintas quanto ao domínio das habilidades da escrita que exigiam práticas pedagógicas que valorizassem o que já dominavam, mas que possibilitassem a ampliação desse saber. Como as salas eram numerosas, a carga horária pequena<sup>2</sup> e as necessidades inúmeras e diferenciadas, o trabalho era cansativo e enredado. Entretanto, as reuniões pedagógicas que ocorriam todas as sextas-feiras na sede do CES/CEAD de Maringá possibilitavam discussões, a troca de experiências entre professores e o estudo de textos que ampliavam e davam suporte para que cada professor analisasse e selecionasse os conteúdos a serem contemplados, o que provocava um sentimento de confiança e de segurança quanto às práticas pedagógicas por ele implementadas.

No ano de 2004, após minha aprovação em concurso público, passei a atuar na sede do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva e me deparei com algo novo para mim: o **atendimento individual**. Embora já tivesse conhecimento dessa forma de atendimento da escola por meio das discussões nas reuniões pedagógicas, atuar nessa organização, a princípio, causou-me estranhamento. Parecia que tinham tirado de mim a minha essência de professora, pois os alunos estudavam sozinhos, cada qual em sua carteira e no conteúdo compatível aos seus estudos anteriores, eram quase autodidatas, e eu? Eu não estava mais à frente de uma sala de aula, diante de um quadro, expondo um conteúdo, pois as explicações e intervenções do professor ocorreriam mediante a solicitação do aluno. Assim, para que eu exercesse meu papel de educadora, dependia deles. Era preciso que eles se encaminhassem a

---

<sup>2</sup> Nessa época, o curso da disciplina de Português (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries) era ofertado em 60 (sessenta) dias letivos, no horário das 19h às 22h20min. Em um ano, os alunos concluíam o ensino fundamental.

mesa do professor, expusessem suas dúvidas, o que não haviam entendido e, a partir disso, o docente mediava o processo de ensino e aprendizagem.

É lógico que tanto os conteúdos como as atividades que cada aluno deveria fazer eram selecionados e acompanhados pelos professores e anotados em fichas individuais dos alunos que garantiam o controle e a continuidade das atividades a partir de onde o aluno havia parado, porém não havia mais o quadro negro e nem minhas aulas expositivas para 30 ou 40 alunos simultaneamente.

Os anos foram passando e mudanças importantes ocorreram na Educação, no CEEBJA Professor Manoel R. da Silva e em sua organização. E eu, acreditando que essas mudanças contribuíram para que os professores que atuavam na disciplina de Língua Portuguesa tomassem consciência de seu papel de produtor de conhecimento e não de mero reproduzidor, já que a cada dia lhe era exigido mais domínio do conteúdo e a produção de material didático que suprisse essa demanda cada vez mais heterogênea com os alunos da inclusão (surdos, cegos...), decidi retornar aos bancos escolares para fazer mestrado.

O meu pré-projeto visava discutir a relação existente entre a produção de material didático na Educação de Jovens e Adultos e a busca por uma nova identidade do professor, mas, no decorrer do cumprimento dos créditos do mestrado, durante as discussões em que afloravam questões relacionadas ao letramento, outras lacunas foram sendo abertas e novas inquietações foram surgindo e ampliando meu olhar para o atendimento individual, o qual, devo afirmar, sempre me causou inquietude.

Se, por um lado, diante de minha atuação como educadora nessa forma de atendimento, acreditava e defendia que a EJA atendia às necessidades dos alunos, possibilitando que estes ampliassem o domínio das práticas de leitura e de produção textual, por outro, quando eu dizia que trabalhava em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos sentia que muitos desconheciam a existência dos CEEBJA e que, quem os conhecia, remetia imediatamente à antiga denominação dessa instituição (CES – Centro de Estudos Supletivos) e à ideia que lhe perpassa: supletivo, aceleração, certificação, baixa qualidade de ensino. Trata-se de uma visão reducionista, amparada no senso comum.

A falta de discernimento provocava certa aversão, ou melhor, um menosprezo por parte da sociedade e, até mesmo, de outros educadores que atuavam no ensino regular. Parecia-me que, para eles, o trabalho desenvolvido nos Centros Estaduais de Educação Básica

para Jovens e Adultos do Paraná era menor, inferior e até insignificante se comparado com o desenvolvido no ensino dito "regular" desse mesmo estado.

Isso me levou a dois questionamentos principais: O que a sociedade em geral e, mais especificamente, esses profissionais da educação conhecem a respeito da Educação de Jovens e Adultos, do CEEBJA e de sua organização? Afinal, há pesquisas que divulguem as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA?

Essas questões iniciais me conduziram em minha trajetória como pesquisadora a realizar um levantamento das produções acadêmicas que se dedicavam a EJA. Durante essa etapa da pesquisa, pude constatar que eram escassas as dissertações e/ou teses que abordavam a Educação de Jovens e Adultos e que elas se concentravam, em sua maioria, na área da educação e envolviam questões relacionadas às políticas públicas, tais como: a) financiamento (VOLPE, 2010) e (CARVALHO, 2011); b) funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora (CHILANTE, 2005); c) material didático para a EJA (MELLO, 2010); d) gestão e parceria entre Estado e Sociedade Civil (SANTIAGO, 2005); e) processos de elaboração e o conteúdo dos planos educacionais, leis, diretrizes e programas de iniciativa federal (DI PIERRO, 2000); f) histórico do desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná (ENS, 1981); g) as ações e a análise das funções exercidas pela EJA na política educacional do Estado do Paraná (CORREIA, 2008).

Além desses trabalhos da área de Educação, tive acesso a outros que, por pertencerem a minha área de atuação, abordavam temáticas ligadas à língua materna ou à línguas adicionais na EJA, tais como: a) educação linguística e letramento na EJA (PRADO, 2011) e (CURTO, 2011); b) elaboração e aplicação de unidades e/ou sequências didáticas em turmas de EJA (SILVA, 2011) e (LOUKILI, 2009); c) análise de coleções didáticas direcionadas para a EJA (SANTANA, 2011); d) identidades leitoras e as práticas de leitura dos alfabetizadores de jovens e adultos (VÓVIO, 2007).

Embora esse arcabouço teórico trouxesse para o meio acadêmico importantes discussões e contribuições significativas para que a EJA saísse da total invisibilidade, não encontrei nenhuma pesquisa que abordasse o atendimento individual ofertado pelos CEEBJA do Paraná.

Diante da constatação de que a EJA é pouco estudada, da inexistência de trabalhos que focalizem o atendimento individual do CEEBJA e do meu elo profissional com a Educação de Jovens e Adultos, não há como negar que o interesse em desenvolver essa pesquisa partiu não

só de um anseio pessoal de ver conhecida e reconhecida essa modalidade de ensino, em especial o atendimento individual da disciplina de Língua Portuguesa de um dos maiores CEEBJA do Paraná, mas também de uma necessidade acadêmica e social de desvendar as práticas pedagógicas desse atendimento, pois quem não trabalha com a EJA não tem conhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino da Educação Básica e muito menos de como se configura o atendimento individual na EJA, já que essa organização inexistente no ensino regular.

Sabemos que na EJA nada foi ou é muito estável, pois essa modalidade de ensino sempre esteve sujeita às alterações quanto à demanda dos professores, carga horária, forma de atendimento, idade de ingresso, ameaça de extinção, dentre outras, advindas de políticas governamentais, questões legais e sociais que fazem da EJA um universo inconstante e diferenciado. Dessa forma, cada instituição de ensino busca a melhor forma de se adaptar e atender a essas exigências levando em consideração as necessidades dos alunos e a oferta de um ensino de qualidade. Podemos afirmar mais, que cada instituição que oferta essa modalidade, que cada CEEBJA, também visando adequar-se a sua realidade, apresenta uma organização interna diferenciada em alguns aspectos.

A escolha por desenvolver o estudo de caso no CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva se deve não apenas a ser o meu local de atuação, mas principalmente ao fato dessa instituição ser a pioneira e a maior escola a ofertar exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos no núcleo de Maringá. Por demais, é considerado uma instituição de EJA de referência tanto em nosso núcleo de educação como em todo o Paraná já que seu histórico revela ações significativas quanto aos aspectos organizacionais, ao encaminhamento e às práticas pedagógicas do atendimento individual que vem adotando desde a sua fundação.

Diante disso, acreditamos que conhecer o atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva e suas especificidades pode contribuir para alavancar e intensificar ações pedagógicas que priorizem a qualidade, a equidade e a reparação do direito ontológico de acesso à educação formal.

Sendo assim, e ciente de que essa modalidade de ensino da Educação Básica e sua forma de organização é um campo quase inexplorado, nos propomos a investigar, reconstruir e descrever o percurso do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva a partir das mudanças vivenciadas por essa instituição, principalmente, quanto às práticas pedagógicas dos professores no atendimento individual de Português.

Portanto, este estudo pretende trazer o atendimento individual e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva para o centro da discussão acadêmica. Para isso, determinamos como objetivo geral desta pesquisa caracterizar do atendimento individual de Língua Portuguesa do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva a fim de contribuir para o reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Para atingirmos esse objetivo, passamos por objetivos específicos, investigando:

- os fatores históricos e legais que contribuíram para a constituição e reconhecimento da EJA como modalidade de ensino no Brasil e no Paraná;
- como o CEEBJA chegou ao atendimento individual nos moldes como ele se realiza hoje nesse centro de educação;
- o atendimento individual enquanto prática pedagógica pelo olhar dos professores e alunos.

Para atender aos nossos objetivos, realizamos primeiramente um levantamento da legislação e uma pesquisa bibliográfica de autores que discutiram a Educação voltada para os jovens e adultos ao longo de nossa história, seus caminhos e descaminhos, pois acreditamos que conhecer os fatores que influenciaram no traçado desse percurso nos conduziria à compreensão de como se dá a organização individual da EJA hoje no CEEBJA, foco deste estudo. Tentar entender o porquê da visão do senso comum em que se associa a EJA com a suplência ainda tão inculcada em nossa sociedade, bem como a origem do CEEBJA e do atendimento individual (como, quando e para que ele surgiu) e sua relação com a inclusão social por meio da erradicação do analfabetismo e da promoção do letramento foi o que nos conduziu nesse primeiro momento, pois era preciso saber até que ponto as leis ocasionaram mudanças na forma de atendimento dos educandos que não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica na idade própria.

A partir das reflexões advindas desse primeiro momento da pesquisa e sem perder de vista nosso fio condutor, direcionamos nosso olhar para o histórico da instituição de ensino focalizada em nosso estudo de caso: o CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva. Julgamos que não haveria ninguém melhor do que os próprios sujeitos envolvidos para reconstruir a trajetória já trilhada. Para obtermos as informações que nos dessem condições de reconstruir o percurso histórico desse CEEBJA, utilizamos a entrevista semiestruturada com

os profissionais mais antigos desse Centro de Educação e também fizemos um levantamento de documentos nos arquivos da secretaria da escola.

Diante da necessidade de expor como se evidencia e se efetiva o encaminhamento e as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do atendimento individual, e consciente de que a simples exposição dos conhecimentos adquiridos ao longo de minha vivência na EJA não seria plausível, recorri aos demais sujeitos envolvidos nesse processo.

Como, durante o ano de 2012, estive afastada para a realização do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), os alunos que cursavam a disciplina de Língua Portuguesa não me conheciam como professora de Português do CEEBJA, apenas como pesquisadora do mestrado da Universidade Estadual de Maringá e do PDE. Isso foi bastante significativo, pois eles se prontificaram a responder o questionário por mim elaborado, demonstrando imparcialidade e espontaneidade nas respostas.

Para complementar a pesquisa era preciso mais uma vez redirecionar o olhar, afinal não conseguiríamos caracterizar o atendimento individual apenas com a visão dos alunos, era preciso revelar também o que pensam os professores, por isso mais uma vez utilizamos da entrevista semiestruturada, porém dessa feita a direcionamos aos professores de Língua Portuguesa que atuam na organização individual, mas que também conheciam e atuaram na organização coletiva desse CEEBJA e no ensino regular.

Diante do exposto, o trabalho de dissertação da pesquisa organiza-se em seis capítulos, dos quais o primeiro é esta Introdução. O Capítulo 1 a ela subsequente explicita os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Em seguida, no Capítulo 2, amparada na legislação e em autores que abordam o histórico das ações envolvendo a educação popular<sup>3</sup> voltada para os adultos trabalhadores que não tiveram acesso à educação na idade própria no Brasil e no Paraná, procuramos reconstruir o trajeto que conduziu ao reconhecimento da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica.

---

<sup>3</sup> A expressão “Educação Popular” é utilizada por Paiva (1987) e Beisiegel (1974) para designar toda a educação destinada às classes populares, independente de ser realizada no espaço escolar ou as ações extraescolares que eram promovidas por movimentos populares. Segundo Santana (2011), a denominação “Educação de Adultos” surgiu a partir do momento que o Estado assumiu a responsabilidade pela oferta gratuita da Educação Básica destinada à população adulta não escolarizada, mas esta fora alterada novamente em meados da década de 80 para “Educação de Jovens e Adultos” devido ao crescente número de adolescentes excluídos do ensino regular que procuravam dar continuidade aos seus estudos na EJA. Portanto, essas expressões estão relacionadas à educação voltada para os que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade própria.

No capítulo 3, o percurso percorrido é o da reconstrução do trajeto do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva até chegar ao atendimento individual que temos hoje a partir das falas dos profissionais mais antigos da escola que participaram da entrevista semiestruturada e dos documentos consultados.

Em seguida, no Capítulo 4, traçamos e desvendamos a visão dos professores de Língua Portuguesa e dos alunos quanto à atual configuração do atendimento individual e ao encaminhamento e práticas pedagógicas de Português que contribuem para o domínio da língua dentro e fora do espaço escolar. Para finalizar, são apresentadas algumas considerações finais, nas quais retomamos e apresentamos respostas aos objetivos que nortearam a pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nossa pesquisa, como já mencionado na Introdução, pretende trazer para o universo acadêmico o atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, caracterizando-o por meio das práticas pedagógicas dos professores de Português dessa instituição de ensino que oferta exclusivamente EJA nos níveis Fundamental fase II (do 6.º ao 9.º ano) e Ensino Médio. Portanto, essa instituição atende alunos que já “estão” alfabetizados, mas que aspiram aprimorar sua escrita e leitura para utilizá-las em situações de uso efetivo da língua, em práticas sociais (STREET, 1995, 2010).

A relação intrínseca da EJA com a inclusão social, com a formação integral dos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria e com o letramento desses sujeitos pressupõe procedimentos de ensino diferenciados que atendam às suas necessidades e que contribuam para a inserção desses sujeitos em nossa sociedade grafocêntrica.

E, por entender que o atendimento individual da EJA pode atender a esses princípios, neste capítulo, nos deteremos, primeiramente, a discutir brevemente a questão do letramento, visto que este foi um dos aspectos que guiou o trabalho de campo. Em seguida, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa, especificando as suas etapas, os instrumentos utilizados no trabalho de campo e os participantes envolvidos.

#### 1.1 O atendimento individual da EJA e o letramento

Sabemos que, durante muitos anos, a visão que se tinha da EJA - e que alguns ainda têm - é a de que essa modalidade está intimamente e unicamente relacionada à erradicação do analfabetismo no país, circunscrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao papel de contribuir para a aquisição do sistema de escrita, ou seja, as pessoas ainda possuem um olhar restrito, amparado no senso comum, que vislumbra a EJA apenas como suplência, como uma forma de recuperar o tempo perdido.

Para essas pessoas, a EJA possui a mesma estrutura do ensino “regular”, diferenciando-se apenas quanto à carga horária ofertada. Essa visão reducionista advém,

mais notadamente, do fato de que os primeiros cursos noturnos que atendiam aos jovens e adultos seguiam essa lógica supletiva, amparados na LDB de 1971, a qual utilizava a expressão ensino supletivo e estabelecia um forte vínculo com o ensino “regular”. Mas, como destaca Curto (2011, p. 32),

[...] esse tipo de ensino há alguns anos já vem sendo visto de forma diferenciada. Os documentos oficiais e os estudos do campo pedagógico, por exemplo, já iniciaram um movimento de reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino distinta do Ensino Fundamental e Médio ‘regular’, que requer formas diferenciadas de organização e atuação junto ao seu público.

A LDB de 1996 tenta desmistificar essa visão ao legitimar a educação voltada para os jovens e adultos como “Educação de Jovens e Adultos” e concebê-la como uma modalidade de ensino da Educação Básica que visa assegurar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1997b ). Dessa forma, a EJA passa a ser pensada como “um modelo próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000b, p. 9).

Essas necessidades não se restringem apenas à aquisição do código escrito, a ter acesso à alfabetização, mas também aos bens materiais e culturais de prestígio que lhes possibilitariam uma efetiva inserção social e econômica, uma participação ativa no contexto em que vivem, a entrada e/ou permanência no mercado de trabalho, dentre outras conquistas. Portanto, ao retornar à escola, ambicionam não apenas serem alfabetizados, mas também participar de práticas sociais que envolvem a leitura e escrita.

O parecer CNE/CEB 11/2000, documento orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhece que muitos brasileiros nunca tiveram acesso à escrita e à leitura, e outros, embora tenham tido algum contato, são incapazes de usar a escrita e a leitura no dia a dia, sendo privados de “um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000b, p. 5).

Esse documento, amparado em Soares (1998) e em Tfouni (1995), defende que a ausência de escolarização não justifica uma visão preconceituosa do analfabeto, já que o analfabeto, ao fazer uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita, pode ser considerado letrado nessas práticas. Entretanto, reconhece que é preciso enfrentar a problemática de se viver em uma sociedade grafocêntrica e não ter o domínio da escrita, pois,

sendo “leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (BRASIL, 2000b, p.6) e atribui à EJA a função reparadora que, além de restaurar um direito que fora negado a muitos jovens e adultos, também contribuiria para a igualdade ontológica dos seres humanos.

Ao refletir acerca do estabelecimento de vínculos entre a escolarização e a alfabetização e entre a escolarização e o letramento, Soares (2004a) aponta que, embora o vínculo no primeiro caso pareça natural<sup>4</sup> e inquestionável, este pode ser questionado, principalmente quando se trata da alfabetização de adultos, por ser inadequado a esses sujeitos, já que a alfabetização escolar se destina às crianças, e também por ser possível aprender a ler e a escrever em outras instâncias não escolares, porém ressalta que é a escolarização que legitima essa aprendizagem.

Por outro lado, a relação entre escolarização e letramento, segundo a autora, não é considerada natural e inquestionável por não se poder determinar com exatidão se um indivíduo desenvolveu habilidades de uso da leitura e da escrita, visto que são muitas e variadas as práticas que demandam o uso da escrita, sendo, portanto, muitas e variadas as habilidades, os conhecimentos e as atitudes necessárias para o exercício dessa prática.

Segundo Soares (2004a), o letramento é um processo contínuo não linear, multidimensional e ilimitado, o que faz deste um permanente processo, não havendo gradação, nem uma progressão que nos permita precisar com exatidão em que momento uma pessoa pode passar de iletrado para letrado.

Para Kleiman (2007), a escola é a principal agência de letramento, onde devem ser experienciadas diferentes formas de participação nas práticas sociais letradas. A autora defende que o objetivo do trabalho escolar em todos os ciclos deve estar voltado para os múltiplos letramentos da vida social.

Nesse sentido, a proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002) afirma que a escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito e que essa instituição deve contemplar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que todos eles deixam em aberto (BRASIL, 2002).

---

<sup>4</sup> Cook-Gumperz (2008) questiona essa equação imutável entre escolarização e alfabetização.

De acordo com essa proposta, os cursos destinados à EJA, e aqui podemos incluir o atendimento individual do CEEBJA foco deste estudo, devem proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como ampliar a capacidade de participação social no exercício da cidadania, o que depende grandemente do trabalho que é realizado na disciplina de Português, visto que é por meio da linguagem que “se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza” (BRASIL, 2002, p. 11).

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem voltado para as práticas sociais do uso da linguagem por meio da escuta, da leitura e da produção de textos orais e escritos visa ampliar a modalidade oral, desenvolver a modalidade escrita e refletir acerca dos recursos estilísticos e dos efeitos de sentido produzidos. Nesse sentido, ao contemplar a dimensão social, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da EJA sustenta que o aluno precisa perceber que a língua é um instrumento vivo, dinâmico e expõe os objetivos da disciplina. Dentre eles destacam-se:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana [...] (BRASIL, 2002, p.19).

Ao defender que a escola contemple os usos sociais da escrita, essa Proposta Curricular nos remete à concepção de letramento como prática social, aos *eventos* e às *práticas de letramento*.

Segundo Barton (1994), os eventos de letramento são as múltiplas atividades humanas da vida diária dos indivíduos em que a escrita está presente, consistem, portanto, em ações mediadas pela leitura e/ou escrita. Já as práticas de letramento correspondem aos costumes, à cultura de determinada comunidade ao utilizar o letramento, visto que grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita. Esses padrões de interação com o texto escrito, ou seja, essas práticas de letramento são a base a ser utilizada quando os indivíduos participam de um evento de letramento.

Ao conceber que os indivíduos participam de eventos em distintos domínios sociais com diferentes objetivos, interagindo de forma diferenciada com o texto escrito, Barton (1994) corrobora a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade.

Nesse sentido, Street (2010) afirma que o letramento é variável e vinculado ao contexto em que ocorre.

Os NLS [Novos Estudos do Letramento] mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Você pode escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto.[...]. Adquirir letramento no colégio não significa saber lidar com o letramento na Universidade. Adquirir um letramento associado à Geografia não significa poder usar esse letramento na Engenharia.

Considerando essa afirmação e amparados nos Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies – NLS), entendemos que uma pessoa pode ser letrada em seu contexto familiar ou no trabalho, interagindo eficientemente por meio da escrita, e não ter um bom desempenho em outros domínios, por exemplo, na escola. Como também pode ocorrer de um aluno ser considerado letrado pela instituição escolar e não conseguir participar eficientemente em eventos de letramentos no âmbito social que exijam práticas sociais por ele desconhecidas. E isso é muito mais comum de se perceber quando estamos lidando com educandos jovens e adultos como os que frequentam o atendimento individual, afinal muitos deles participam ativamente de eventos de letramento no trabalho, na família, na igreja, mas apresentam dificuldades na realização de atividades escolares, principalmente quando estas são descontextualizadas e não estabelecem uma relação com as práticas sociais que esses sujeitos vivenciam fora do espaço escolar.

Acreditamos que escola, principalmente as de EJA que atendem aos que de alguma forma já foram excluídos, não pode ser uma agência reprodutora do *status quo*, mas sim uma agência que permite a pluralidade, a diferença, a cultura e repensa as estruturas de poder, permitindo a relativização do que a escola/professor considera como universalmente válido (KLEIMAN, 1995).

Nessa mesma perspectiva, Pelandré (2009, p. 63) destaca que:

O objetivo da escola, na educação de jovens e adultos, é ensinar e desenvolver as *práticas de letramento* socialmente valorizadas. Observa-se, no entanto, a desvalorização e a distância imposta aos conhecimentos

advindos da educação informal, ou seja, das *práticas de letramento* de que os jovens e adultos não-escolarizados participam em seu cotidiano.

Essa desvalorização, a não percepção de que os alunos da EJA participam de *eventos de letramento* fora do domínio escolar, aumenta a distância entre o uso que esses indivíduos fazem da escrita socialmente e as atividades desenvolvidas na escola, o que, na maioria das vezes, restringe o ensino da leitura e da escrita ao modelo autônomo de letramento<sup>5</sup>.

Por outro lado, como afirma Pelandré (2009, p.64) com base em Dionísio (2007), não se trata de restringir o processo de ensino e aprendizagem às práticas culturais dos alunos, mas de ampliá-las, pois “cabe à escola ensinar o letramento dominante, uma vez que é por meio dessa prática que os indivíduos vão se inserir na sociedade”. Entretanto, entendemos que cabe a escola, ensinar não apenas o letramento dominante, visto que os usos da língua escrita não podem ser tomados como e sinônimo de erudição. Daí a importância de se trabalhar com letramentos significativos, vernaculares, para, a partir deles, promover a hibridização dessas práticas com práticas de letramentos dominantes (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

É preciso conhecer e reconhecer as práticas de escrita que os educandos desenvolvem no contexto social, agregá-las ao letramento escolar e expandi-las. A valorização da cultura de referência dos alunos, como afirma as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, visa que estes se tornem “autônomos intelectual e moralmente, capazes de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vivem de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia às suas próprias ações” (SILVA, 2003 apud PARANÁ, 2006, p. 38) deve ser um dos principais objetivos da EJA.

Sabemos que não é uma tarefa simples, devido, principalmente, à diversidade de sujeitos, pertencentes a comunidades distintas, com culturas também distintas, que frequentam essa modalidade de ensino, incluindo nesse contexto os cursos da organização individual do CEEBJA do Paraná. Todavia pressupomos que o atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, ao considerar as experiências de vida, os contatos com a leitura

---

<sup>5</sup> Esse modelo concebe a escrita sob um olhar de imanência, já que a escrita é vista como um produto completo em si, desconsiderando o seu contexto de produção e as diferenças culturais e sociais. Contrapõe-se, portanto, ao modelo ideológico de letramento que considera as experiências de vida, os contatos com a leitura e a escrita de cada indivíduo, pois, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, independente de ele ser ou não alfabetizado, participa de práticas de letramento diferenciadas e relacionadas aos contextos sócio-históricos específicos e às esferas da vida.

e a escrita de cada indivíduo, as práticas de letramento diferenciadas e relacionadas aos contextos sócio-históricos específicos e às esferas da vida em que os educandos participam, configura-se em uma agência de letramento.

Assim, para verificar se isso realmente se efetiva, procuramos elaborar os instrumentos de coleta de dados (entrevistas, questionários) tendo como um dos fios condutores a relação dos educandos com a escrita fora do contexto escolar, ou seja, com o letramento.

## 1.2 A natureza da pesquisa

Por se tratar de um estudo de caso que tem o intuito de caracterizar o atendimento individual de Língua Portuguesa do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva, nossa pesquisa orienta-se metodologicamente pelo viés qualitativo-interpretativista com nuances etnográficas<sup>6</sup> (ERICKSON, 1989), na qual, descrevemos o percurso traçado por essa instituição a fim de analisar e investigar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa e sua relação com o domínio da língua materna. Consideramos que o método de abordagem da pesquisa qualitativa-interpretativista era o mais propício, pois ele permite: a) entender o processo dos fenômenos de natureza social e seu desenvolvimento, considerando tanto o contexto sócio-histórico-cultural, como as perspectivas dos participantes da situação foco do estudo; b) interpretar os dados tentando responder aos objetivos propostos. A análise dos dados e os significados que os sujeitos envolvidos dão aos fatos é tarefa do pesquisador que, dentro da abordagem qualitativa, é um instrumento fundamental, já que se torna um interpretador da realidade, o que exige dele a imersão no contexto e uma perspectiva interpretativa na condução da pesquisa.

Nesse sentido, Triviños (1987) defende que a abordagem qualitativa de um fenômeno busca compreender tanto as suas causas como suas relações, o que propicia a reflexão, a crítica e, conseqüentemente, um posicionamento teórico do pesquisador, indo, portanto, além do mero caráter descritivo.

---

<sup>6</sup> Devido à familiaridade com o contexto de pesquisa, pois direcionei meu olhar para o meu local de trabalho, pautei-me nos princípios da flexibilidade e do estranhamento para saber trabalhar com o envolvimento e a subjetividade e manter o distanciamento e a reflexão necessários à apresentação e interpretação dos dados. Nesse sentido, foi de fundamental importância o meu afastamento por um ano da sala de aula, as leituras e as constantes interferências de meu orientador para “sair do processo e olhar para os dados”.

Quanto ao aspecto interpretativista da pesquisa, amparamo-nos em Bogdan & Biklen, recuperados por Lüdke & André (2005), pelo fato de tais autores considerarem que a delimitação da pesquisa interpretativa está intimamente ligada ao ambiente natural, aos dados predominantemente descritivos e à postura indutiva do pesquisador perante seu objeto de pesquisa.

Assumir uma postura indutiva para examinar e descrever como ocorreu a constituição atual da organização/atendimento individual, procurando saber como ela foi se constituindo dentro do contexto específico da EJA, mas especificamente do CEEBJA de Maringá, exigiu uma ampla coleta de dados, inclusive dados quantitativos que adquiriram um valor descritivo e, portanto, essenciais para a análise e interpretação desse fenômeno.

### 1.3 As etapas da pesquisa e o trabalho de campo

No momento do trabalho de campo, fizemos uso do levantamento bibliográfico, da análise documental, da observação, da aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Para a melhor compreensão de como e quando cada instrumento foi utilizado, relacionamos cada etapa da pesquisa a seus instrumentos de coleta de dados.

#### 1.3.1 Focalizando a EJA no Brasil e no Paraná

Em um primeiro momento da pesquisa, no qual nosso foco era a reconstrução do percurso da EJA no Brasil, visando compreender a configuração atual do atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, escolhemos como instrumentos de coleta de materiais a pesquisa documental e o estudo bibliográfico.

Durante a pesquisa documental, fizemos o levantamento das leis e documentos que, de alguma forma, se relacionavam com a Educação daqueles que não tiveram oportunidades de estudar na idade própria. Portanto, foram materiais de pesquisa, nesse momento, as Constituições Federativas do Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes de EJA, os Pareceres, as Resoluções e as Deliberações governamentais, bem como documentos adquiridos na escola: livro de registro de matrícula, livro de frequência, livros de chamada e de registro dos concluintes, Propostas Curriculares, bem como, o Regimento Escolar.

Alguns desses documentos foram de fácil acesso, pois, por serem mais atuais, estão disponibilizados na Internet. Já outros demandaram idas e vindas ao Núcleo de Educação de Maringá e à escola (secretaria, orientação educacional, área de Português) e muitas horas remexendo arquivos, consultando e checando informações.

Essa investigação do histórico da EJA não se limitou aos documentos legais e escolares, pois também realizamos uma pesquisa bibliográfica em que buscamos autores que se dedicaram à educação direcionada aos adultos, principalmente ao seu histórico, no Brasil e no Paraná. Esses autores, muitas vezes, nos deram o norte e, a partir de suas colaborações, aprofundamos nossa pesquisa documental.

### 1.3.2 Conhecendo o histórico do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva

Em um segundo momento de nossa pesquisa, nos dedicamos a refazer a trajetória do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, tornando-se indispensável recorrer aos sujeitos que fizeram e fazem parte dessa história. Foi então que optamos pela entrevista e nos dedicamos à elaboração de questões por meio das quais obteríamos informações quanto à organização da escola desde a sua fundação até os dias atuais, procurando enfatizar nas especificidades da organização individual.

A nossa escolha pela entrevista se deve à relação de interação que este instrumento permite, pois:

A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que o elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE & ANDRÉ, 2005, p. 34).

Amparada em Triviños (2007) e em Lüdke e André (2005), entendemos que a entrevista semiestruturada é um instrumento valioso que parte dos questionamentos básicos formulados pelo pesquisador, mas não se limita a eles, já que permite o surgimento de novas indagações conforme as respostas dos informantes que, desta forma, contribuirão para o enriquecimento da investigação.

Segundo Triviños:

[...] a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados [...] porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2007, p.145, 146).

A seleção dos participantes envolvidos nesse momento da pesquisa teve como principal requisito o maior tempo de atuação no CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva e a anuência desses participantes. Diante disso, selecionamos quatro profissionais, a saber:

- **Professora Lucinda**<sup>7</sup>: professora que atua há mais tempo nesse CEEBJA, desde 1985. Foi a primeira professora de Português do Ensino Médio. Formada em Letras Anglo-saxônicas. Possui duas especializações, sendo uma delas em EJA;
- **Professor João**: professor de História nessa instituição desde 1988 e ex-diretor desse CEEBJA. Formado em Filosofia, com pós-graduação em História e mestrado em Educação;
- **Professora Isabel**: pedagoga que atua há mais tempo nesse CEEBJA, desde 1994, por isso acompanhou a implantação das mudanças pedagógicas da escola. É graduada em Pedagogia com especialização em Alfabetização, fez vários cursos direcionados à EJA e alguns créditos do mestrado em Educação;
- **Secretária Vilma**: trabalha nessa instituição desde 1990 como secretária, mas é formada em Pedagogia, atuando também como professora de EJA fase I pelo município de Maringá. Possui quatro especializações e está cursando atualmente a especialização em EJA.

As entrevistas<sup>8</sup> foram agendadas com antecedência, filmadas e transcritas. Para realizar nossa transcrição, partimos da observação de Marcuschi (1986), segundo o qual:

Não existe a *melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de analisar o que

---

<sup>7</sup> Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes dos sujeitos participantes dessa pesquisa são fictícios.

<sup>8</sup> Todos os dados dos professores utilizados nos capítulos 3 e 4 advêm desse instrumento. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2012.

lhe convém. De um modo geral, a transcrição dever ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (MARCUSCHI, 1986, p. 9).

Como nosso interesse de pesquisa não se detém em aspectos da constituição do texto oral das entrevistas, mas somente em seu conteúdo, para as nossas transcrições, utilizamos a base ortográfica, sem nos prendermos a aspectos fonológicos, sequenciais e variacionistas apresentados na oralidade.

Posteriormente, as entrevistas se tornaram a base principal dos dados do Capítulo 3 - Reconstruindo a trajetória do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva.

### 1.3.3 Delimitando o objeto de estudo: o atendimento individual de Português

Cientes de que, quando o pesquisador opta por fazer um estudo de caso, ele precisa delimitar o objeto (fenômeno a ser estudado), o contexto e os sujeitos envolvidos, iniciamos o trabalho de campo. Assim, mesmo estando afastada para realizar o PDE, frequentamos a área de Português durante todo o 1.º semestre de 2012 para observar, indagar, realizar as entrevistas e aplicar os questionários, já que o atendimento individual de Português se constituía em nosso objeto central de estudo.

Logo de início sentimos a diferença entre ter como foco de estudo uma turma do ensino regular e o atendimento individual de um CEEBJA, pois evidenciamos que não estávamos diante de uma turma homogênea e constante, pois não tínhamos diante de nós os mesmos alunos e professores todos os dias. Entendemos que isso dificultaria a seleção de quem seriam os sujeitos da pesquisa, visto que a grande rotatividade e o grande número de alunos do atendimento individual de Português não permitiam uma relação mais próxima e constante com esses sujeitos.

Constatamos que a flexibilidade de horário (permite ao aluno escolher o horário que melhor lhe convier para frequentar as aulas) e o fato de as matrículas ocorrerem durante o ano todo faziam do atendimento individual um ambiente de pesquisa *sui generis*. Tratava-se de um universo inconstante, pois nunca é o mesmo, visto que os sujeitos não são os mesmos e suas necessidades e peculiaridades também são singulares.

Para se ter uma ideia da amplitude desse universo, no mês de março, o livro de registros de matrícula da área de Português contava com 251 alunos matriculados no Ensino Médio e 186 no Ensino Fundamental II. Além disso, a média de alunos que frequentava

diariamente a área nesse período era de 163 alunos, mas dificilmente encontrávamos os mesmos alunos todos os dias no mesmo horário.

Diante disso, não tivemos a ambição de trabalhar com todos os alunos matriculados na disciplina de Português nessa organização e nem mesmo de poder observar sequencialmente os mesmos sujeitos, pois não estávamos diante de um grupo focal comum.

Assim, concluímos que a simples observação ou a observação participante não dariam conta de dados significativos. Decidimos então aplicar questionários<sup>9</sup> que nos proporcionassem dados que pudessem ser quantificados para se delimitar, por amostragem, o perfil dos alunos desse estabelecimento de ensino, a relação deles com a escrita dentro e fora do espaço escolar, o porquê de optarem por concluir seus estudos no atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva e seu posicionamento frente a essa organização.

Na elaboração dos questionários contemplamos tanto questões objetivas de múltipla escolha como questões abertas, visto que entendemos que, em algumas situações, a questão objetiva pode conduzir à resposta e queríamos contar com a posição deles o que, a nosso ver, fica mais visível quando se dá a possibilidade para que escrevam sobre determinado assunto.

Desta forma, organizamos o questionário com 32 questões, destas 10 objetivavam obter dados referentes ao perfil do aluno (idade, renda familiar, escolaridade, tempo afastado da escola, motivos desse afastamento, dentre outros aspectos); 11 questões tiveram como fio condutor o contato do aluno com a escrita/leitura (letramento) dentro e fora do contexto escolar; e 11 focalizaram o estudar no CEEBJA, em especial, no atendimento individual. Na última parte, priorizamos as questões abertas, nas quais os alunos, além de explicitar o porquê optaram por concluir seus estudos no atendimento individual desse CEEBJA, eram convocados a expor o que pensavam a respeito desse atendimento, da relação professor-aluno, das atividades que julgavam mais relevantes, entre outros tópicos.

Decidimos aplicar o questionário a 60 alunos (30 do Ensino Fundamental e 30 do Ensino Médio), divididos na mesma quantidade nos três turnos, ou seja, 20 no período matutino, 20 no vespertino e 20 no noturno. O critério utilizado para a seleção dos alunos foi que eles tivessem no mínimo dez frequências no atendimento individual de Português e, de

---

<sup>9</sup> Os dados dos alunos apresentados no capítulo 4 advêm desse instrumento. Ressaltamos que os questionários não foram aplicados para todos os participantes em uma mesma data, e sim ao longo do primeiro semestre de 2012. Diante disso, no momento da análise, não especificaremos precisamente a data.

preferência, já tivessem passado por momentos avaliativos. Dessa forma, teriam bagagem suficiente para responder com propriedade as questões propostas.

Gostaríamos de destacar que não tivemos nenhuma dificuldade na aplicação dos questionários, pois fomos muito bem aceitos pelos educandos que, após tomarem conhecimento dos objetivos do questionário, se prontificaram imediatamente a responder as questões.

Entretanto, apesar da quantidade de dados que esse instrumento nos proporcionaria, estávamos cientes de que ele nos revelaria uma visão parcial do fenômeno, a visão de quem estuda, por isso elaboramos uma entrevista semiestruturada agora direcionada aos professores de Português do atendimento individual.

A entrevista foi preparada com questionamentos fundamentais que visavam conhecer, entre outros pontos, a) o perfil desses professores quanto, principalmente, à sua formação e tempo de atuação na EJA; b) o encaminhamento metodológico/práticas pedagógicas do atendimento individual; c) e a opinião desses profissionais quanto a esse atendimento e quanto ao perfil do aluno.

Nessa entrevista optamos por selecionar professores que conhecessem e que já tivessem atuado nas duas organizações de atendimento do CEEBJA (atendimento coletivo e atendimento individual) e no ensino regular, independente do tempo de atuação nesse estabelecimento de ensino, já que o foco era o atual atendimento individual de Português e o contraponto com o atendimento coletivo e/ou com o ensino regular tornava-se indispensável.

Além da Professora Lucinda, contamos com a participação de mais quatro professoras de Língua Portuguesa:

- **Professora Martinha:** graduada em Letras em 1988 pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui três especializações: Língua Portuguesa, Supervisão e Orientação e em EJA. Atualmente atua somente no CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, onde leciona desde 1993. Mas já trabalhou no ensino regular em todos os níveis que sua formação permite, tanto na escola pública (estadual, municipal) como na privada.
- **Professora Carla:** graduada em Letras Português pela UEM em 1993, retornou a essa instituição e, em 2001, habilitou-se também em Língua Inglesa. Possui especialização e mestrado em Língua Portuguesa. Já trabalhou em

várias outras escolas no ensino regular, porém atualmente atua somente no CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, onde está lotada desde 2004.

- **Professora Elisa:** ex-aluna do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, onde concluiu o Ensino Médio. Graduada em Letras pela UEM no ano de 1994, especialista em Literatura e Língua Portuguesa e, atualmente, está terminando a pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos. Atua na EJA desde 1997 e, no CEEBJA de Maringá, desde 2003. Também leciona no ensino regular do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal.
- **Professora Márcia:** graduada em Letras pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM) em 1992. Possui especialização e mestrado em Estudos Literários. Atuou durante 20 anos no ensino regular e há 4 anos passou a lecionar na EJA. Está no CEEBJA Professor Manoel R. da Silva há apenas 2 anos, porém já trabalhou tanto no atendimento individual como no atendimento coletivo.

Nessas entrevistas, seguimos a mesma metodologia das entrevistas anteriormente descritas. Juntamente com os questionários dos alunos, tais entrevistas compuseram as bases de análise do Capítulo 4 – O atendimento individual de Língua Portuguesa, no qual apresentamos o perfil dos alunos, a organização do espaço físico e a visão dos professores e dos alunos quanto ao atendimento individual.

Procuramos, neste capítulo 1, discutir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, tecendo, portanto, uma breve discussão a respeito do letramento e sua relação com a EJA, em especial, com o atendimento individual. Além disso, discorreremos, a respeito da natureza da pesquisa e de suas etapas, objetivando que o leitor possa compreender e acompanhar nosso percurso.

É importante ressaltar que não negamos a relação intrínseca da EJA com a erradicação do analfabetismo, mas defendemos que é preciso ir além, ou seja, priorizar o letramento para que o aluno possa atuar na sociedade, utilizando a língua em situações reais de uso.

## **CAPÍTULO 2**

### **A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESCAMINHOS**

O atendimento individual é característico da EJA, não havendo uma organização semelhante no ensino regular, por isso para descortinar suas origens é preciso entender o que é EJA e como ela se constituiu no contexto nacional e estadual.

Sabemos que, se atualmente a EJA é entendida como um direito a todos os que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, estando amparada por lei e sendo reconhecida como modalidade da Educação Básica, suas raízes são antigas e sua consolidação exigiu e ainda exige o comprometimento dos sujeitos envolvidos para que ela se concretize de fato.

A reconstrução da trajetória dessa modalidade de ensino não é algo fácil, na verdade é uma tarefa complexa, pois, “não existem registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial no âmbito não-governamental” (BRASIL, 2002a, p. 13), entretanto é preciso fazê-la para que entendamos como e por que a EJA surgiu e se constituiu nos moldes que temos hoje nos CEEBJA do Paraná com a oferta da organização individual e da organização coletiva.

Diante disso, neste capítulo, buscaremos resgatar o percurso da EJA no Brasil, apresentando os momentos significativos e as leis que contribuíram para que os que não tiveram acesso à escolarização na idade própria fossem inseridos no espaço escolar e ressarcidos do seu direito de ter acesso à educação de qualidade. Acreditamos que a recuperação desse histórico legal possibilitará o entendimento de como se deu o reconhecimento legal da EJA como uma modalidade de ensino da educação básica. Em seguida, abordamos o percurso percorrido pela EJA no Paraná para que possamos compreender como chegamos ao atendimento individual ofertado nos CEEBJA.

Portanto, este capítulo tem como principal finalidade expor o histórico da EJA e alavancar uma reflexão acerca dos (des)caminhos que nos conduziram à atual conjuntura de EJA, mais especificadamente à organização individual dos CEEBJA do Paraná. Subdivide-se em três momentos: um breve olhar: da colonização ao período militar; a constituição das bases legais da educação de jovens e adultos como modalidade de ensino da

educação básica; e a implantação do ensino supletivo no Paraná: das campanhas de alfabetização aos CEEBJA.

## 2.1 Um breve olhar: da colonização ao período militar

Desde o Período Colonial, deparamos-nos com ações educativas voltadas diretamente aos adultos, em especial aos indígenas que “precisavam” ser alfabetizados e cristianizados. Nesse período histórico, sobressaía, portanto, a ação educativa missionária empregada pelos religiosos que viam na educação, na alfabetização, um meio de divulgar os preceitos religiosos e morais cristãos. Além dessa ação direcionada aos adultos, também encontramos ações que, embora não fossem exclusivamente direcionadas aos adultos, atingiam-nos por meio do ensino das crianças, de seus filhos que serviam de agentes na divulgação do saber escolarizado.

Assim, embora incipiente, a educação de adultos nasce juntamente com a educação elementar comum. Tratava-se de um trabalho educacional voltado à difusão do evangelho, de normas de comportamento, mas também ao preparo para ofícios difundidos na colônia e, posteriormente, à escola de humanidades. Segundo Paiva (1987, p.165), “o domínio das técnicas da leitura e da escrita não se mostrava muito necessário”, quando isso ocorria é porque havia o objetivo de instrumentalizar a população a ler o catecismo e a cumprir as orientações exigidas pela corte. Posteriormente, com a perseguição e a expulsão dos Jesuítas do Brasil, todo o sistema de ensino aqui implantado desestruturou-se.

É somente em 1824, em nossa primeira Constituição, mas especificadamente no Artigo 179, XXXII, que encontramos novas informações que remetem à educação de adultos: “A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. Concebe-se que ela abranja inclusive os adultos analfabetos, porém observa-se que há uma grande distância entre o anunciado na lei e o que foi efetivado.

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Mesmo que pouco ou quase nada tenha sido feito no sentido de concretizar esse direito, devido principalmente à concepção de cidadania vista como direito das elites econômicas, a constituição de 1824 marca o início de uma cultura jurídica que procura “garantir” a educação como um direito de todos os cidadãos, visto que “Tal definição foi sendo semeada e se tornou presente nas sucessivas constituições brasileiras” (BRASIL, 2002a, p. 13).

Com a República e promulgação de nossa primeira constituição republicana, a situação vivida pela maioria dos adultos analfabetos brasileiros pouco se altera, pois além de reservar à União a responsabilidade apenas pelo ensino secundário e superior e deixar a cargo das províncias e dos municípios as escolas primárias e profissionalizantes para o povo, manteve-se<sup>10</sup> a exclusão dos analfabetos, ao vetar o direito ao voto. Assim,

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Mas, no final da primeira República, o acesso à educação deixa de ser vislumbrado apenas como um direito, para ser também um dever do cidadão, já que cabia a ele se preparar para atuar na sociedade. Nesse sentido, Beisiegel (1974, p.63) nos revela que:

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania.

Essa mudança de visão deve-se a fatores relacionados entre si, dentre os quais destacam-se: a) os baixos índices de escolarização; b) a mudança social advinda do início da industrialização; c) a aceleração da urbanização no Brasil; e d) o movimento de educadores e da população que almejava a ampliação das escolas, a melhoria de sua qualidade e a responsabilização do Estado pelo ensino.

---

<sup>10</sup> As elites, pequena parcela da população pertencente ao grupo dominante economicamente que possuía cidadania e tinha acesso à escolarização, estabeleceram, em 1882, a restrição ao voto do analfabeto, que foi mantida na Constituição de 1891. Para Paiva (2003, p.93), esse veto “[...] deu origem ao preconceito contra o analfabeto, identificado como indivíduo incapaz [...]”

Diante desse contexto, a Constituição de 1934 pode ser considerada como um marco significativo para a mudança de postura quanto à educação direcionada aos adultos, pois, ao instituir nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, contribuiu para conquistas significativas, tais como o Plano Nacional de Educação e a vinculação de uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Mas é somente na década de 1940 que a educação de adultos passa a se firmar como uma questão de política nacional, pois até então “praticamente não se distinguiu como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Juntamente com as “conquistas” da constituição de 1934, principalmente a inclusão em suas normas da oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos, algumas medidas merecem destaque, dentre elas, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, em 1942, instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário<sup>11</sup> e, em 1947, a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA)<sup>12</sup>.

Somadas a essas medidas, esse período histórico é marcado pela instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista (1946), quando ocorre a mudança do projeto político do Brasil que deixa de ter um modelo agrícola e rural para adotar um modelo industrial e urbano que necessita de mão de obra qualificada e alfabetizada, o que faz com que surja novamente a discussão quanto à questão das eleições e o voto do analfabeto. Paiva (1987) relaciona o interesse pela educação de adultos ao interesse em aumentar o número de eleitores no Brasil que, segundo ela, só seria conseguido por intermédio de dois caminhos: a difusão do ensino elementar para a população em idade escolar e a alfabetização dos adultos analfabetos.

Chilante (2005, p. 21) destaca que, no ano de 1947, tivemos a realização do primeiro Congresso de Educação de Adultos, “que evidenciou a concepção do analfabeto como incapaz, e a idéia de que a educação dos adultos era essencial para o pleno funcionamento da democracia no país.”.

---

<sup>11</sup> Caberia ao Fundo realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Foi estabelecido que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

<sup>12</sup> O SEA, Serviço Especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde dedicado à Educação de Adultos, orientava e coordenava os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Paralelamente a essa conjuntura, nascem campanhas de combate ao analfabetismo, entre elas se sobressaem a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos<sup>13</sup>, a Campanha Nacional de Educação Rural<sup>14</sup> e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo<sup>15</sup>. Tais campanhas contribuíram para a redução dos índices de pessoas analfabetas e para desencadear reflexões pedagógicas a respeito do analfabetismo, porém tiveram curta duração e receberam duras críticas<sup>16</sup>.

A partir da segunda metade da década de 1950, as campanhas de alfabetização entraram em fase de declínio e desinteresse. As críticas à qualidade do trabalho realizado, a desistência do trabalho voluntário, a exigência de volumosos recursos, inexistentes para o aprofundamento e continuidade do processo de escolarização, a improvisação de professores, já que a remuneração para esse trabalho era irrisória, são fatores que explicam tal declínio (CORREIA, 2008, p. 22).

No ano de 1958, durante o II Congresso de Educação de Adultos, emergem discussões a respeito da necessidade de se redefinir as características específicas da educação de adultos nos planos pedagógico e didático<sup>17</sup>. Defende-se que a educação voltada para o adulto não escolarizado não podia estar atrelada às mesmas ações e características da educação infantil e articulam com as discussões as ideias de Paulo Freire que apontavam para as causas sociais do analfabetismo e para uma educação que proporcionasse ao indivíduo ser *sujeito de sua própria história*. Segundo Freire (2001, p. 23),

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito,

---

<sup>13</sup> Essa campanha foi concebida por Lourenço Filho como um amplo movimento de mobilização nacional em favor da educação de jovens e adultos analfabetos. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos.

<sup>14</sup> O objetivo principal dessa campanha era evitar o êxodo rural.

<sup>15</sup> “Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens, pois, para estes, a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida” (Beisiegel, 2009, p. 220).

<sup>16</sup> Como essas campanhas nacionais não garantiam o direito à continuidade de estudos, desde a década de 1930 até a de 1960, os exames de maturidade eram a principal forma de certificação ou via de progressão de estudos para jovens e adultos no Paraná.

<sup>17</sup> Nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborado em 1962 o Plano Nacional de Educação.

que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Paiva (2003, p.241) ressalta a importância desse congresso ao afirmar que se trata de um acontecimento histórico que marca o início de um novo período na educação de adultos do Brasil. Segundo o autor, esse período se caracterizou:

[...] pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para participação na vida política da Nação.

Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam vários movimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire<sup>18</sup>, tais como: o Movimento de Educação de Base<sup>19</sup>, ligado à Igreja Católica, o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, da União Nacional dos Estudantes e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Essas campanhas e movimentos contribuíram para que, aos poucos, ocorresse a difusão da educação popular direcionada aos adultos - vinculada a democratização da escolarização básica - que passa a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política.

Paralelamente a essas campanhas e movimentos, no início da década de 1960, a Lei n.º 4.024/61 estabeleceu a certificação da conclusão dos cursos ginasial e colegial via prestação de exames de madureza<sup>20</sup>. Entretanto, a falta de definição quanto aos responsáveis pelos exames permitiu que escolas privadas também os ofertassem, privilegiando, mais uma vez,

---

<sup>18</sup> A proposta de alfabetização de Paulo Freire defendia a imersão do educador na realidade na qual iria atuar e a seleção de palavras desse universo vocabular que tivessem densidade de sentido (carregada de significados sociais, culturais, políticos e vivenciais) e que reunissem um conjunto variado de padrões silábicos. As palavras geradoras eram a base tanto do estudo da escrita e leitura como da realidade. A perspectiva freireana reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura.

<sup>19</sup> Esse movimento sobreviveu por estar ligado ao Ministério da Educação e Cultura - MEC e à Igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

<sup>20</sup> Estes exames consistiam em avaliações fora do processo, que permitiam aos interessados, após serem avaliados, serem considerados aptos ou não a dar continuidade ou concluir os seus estudos.

aqueles que possuíam condições financeiras em detrimento dos provenientes das camadas populares.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos e programas que difundiam a educação popular, por contrariar a orientação política imposta, foram tolhidos ou abruptamente interrompidos<sup>21</sup> e a repressão acabou levando Paulo Freire ao exílio. Mesmo diante de toda repressão, paralelamente, no âmbito da educação não formal, emergiram ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização em espaços comunitários (igrejas, associações de moradores) que, inspiradas pelo paradigma freireano, experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos.

Por outro lado, o aparelho do Estado não podia abandonar a escolarização básica de jovens e adultos, pois, segundo Correia (2008),

Não havia como justificar ante a comunidade nacional e internacional, o objetivo de construir um grande país com a convivência com baixos índices de escolaridade. Por isso, o regime militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967 e dedicou um capítulo especial para o Ensino Supletivo na Lei 5692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CORREIA, 2008, p.23-24).

A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização pelo Governo Federal, com investimento de recursos significativos e instalação de comissões municipais, centralizou, “descentralizando” a educação de jovens e adultos em todo país, pois responsabilizou as comissões pela execução das atividades, mas manteve o controle rígido tanto na orientação e na supervisão pedagógica como na produção de materiais didáticos<sup>22</sup>.

Para Di Pierro; Jóia; Ribeiro (2001, p. 61), a presença maciça do MOBRAL no país e sua capilaridade contribuíram para legitimar a nova ordem política implantada em 1964 e atender às orientações das agências internacionais, em especial à UNESCO, que defendiam o combate ao analfabetismo e a universalização da educação como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e de manutenção da paz.

---

<sup>21</sup> Foram consentidos somente os programas de caráter conservador, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) que, dirigida por evangélicos norte-americanos, servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar.

<sup>22</sup> Embora tenha se apropriado da metodologia idealizada por Freire, ao excluir o dado politizador que acompanhava essa metodologia, o método utilizado no MOBRAL apregoava que alfabetizar se resumia tão somente em aprender a ler e a escrever.

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115-116).

Durante a década de 1970, esse movimento ampliou sua atuação ao dar continuidade ao processo de alfabetização com a implantação do Programa de Educação Integrada, uma versão compactada do curso de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries do antigo primário. Cabe destacar que, paralelamente à ampliação do MOBRAL, outro fator que direcionou a educação de jovens e adultos, nesse período, foi à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, pois ela apresenta as bases legais da educação direcionada aos jovens e adultos, então chamada de ensino supletivo.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei n.º 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (VIEIRA, 2004, p. 40).

A Lei 5.692/71 destinou um capítulo ao ensino supletivo e deliberou que, além de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem concluído na idade própria, seriam proporcionados estudos de aperfeiçoamento ou atualização, contemplando desde a iniciação no ensino (ler, escrever, contar), a formação profissional, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. Definiu, ainda, que o ensino supletivo deveria abranger cursos<sup>23</sup> e exames<sup>24</sup>, os quais seriam de responsabilidade dos Conselhos de Educação, e que a carga horária para os cursos seria estabelecida de forma a ajustar-se com o tipo especial de aluno a que esses se destinavam (BRASIL, 2004).

---

<sup>23</sup> Os cursos seriam ministrados em classes ou à distância por meio dos canais de comunicação (rádio, televisão, correspondência e outros).

<sup>24</sup> Os exames de conclusão do 1.º ou do 2.º graus seriam realizados em estabelecimentos oficiais ou reconhecidos.

Chilante (2005) enfatiza que essa lei configura o Ensino Supletivo em um subsistema independente do Ensino Regular, mas a ele relacionado. Apregoa uma forma alternativa de atendimento com uma metodologia que se ajustasse às características dessa modalidade de ensino, voltada para aqueles que estavam inseridos no mercado de trabalho ou estavam tentando a ele integrar-se, proporcionando uma grande flexibilidade curricular.

Correia (2008) corrobora que esse subsistema, além de repor a escolarização regular, atendia às necessidades de formação de mão de obra.

Portanto, o que se denota da legislação e sua interpretação proposta pelo regime militar em relação ao atendimento de jovens e adultos, é a necessidade de que os processos de escolarização e, principalmente, de qualificação profissional viessem, de modo efetivo, a integrar o desenvolvimento nacional. A idéia do Ensino Supletivo como um subsistema paralelo, mas, integrado ao sistema educativo contribuiria para esse fim, na medida em que permitiria o constante retorno à escola e a capacitação da mão-de-obra necessária ao país (CORREIA, 2008, p.26).

Em decorrência da Lei 5692/71, o Conselho Federal de Educação aprovou em 06/07/1972, o Parecer 699/72, que regulamentava os cursos seriados e os exames com certificação, atribuindo ao ensino supletivo quatro funções: suplência<sup>25</sup>, suprimento<sup>26</sup>, aprendizagem<sup>27</sup> e qualificação<sup>28</sup>. Portanto, concebe-se esse ensino como uma modalidade temporária, de suplência, que segue a proposta curricular do ensino regular, porém de forma compactada e desvinculada das especificidades da população jovem e adulta desprovida de escolarização.

É nesse contexto que o Ministério da Educação e Cultura, em 1974, por meio do Departamento de Ensino Supletivo, propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) para atender a uma clientela jovem e adulta já inserida no mercado de trabalho e sem tempo para dedicar-se à escola regular, com horário fixo e frequência obrigatória.

Beisiegel (2009, p. 237) descreve como esses CES atuariam:

---

<sup>25</sup> Suprimento da escolarização regular por meio de cursos e exames destinados a quem não tinha seguido os estudos regulares na idade própria.

<sup>26</sup> Estudos de aperfeiçoamento ou atualização.

<sup>27</sup> Formação metódica no trabalho ministrada pelas empresas a seus empregados de 14 a 18 anos, diretamente ou por meio de instituições, tais como: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

<sup>28</sup> Profissionalização para formação de recursos humanos para o trabalho.

Os Centros atuavam mediante o ensino à distância, com a utilização de blocos integrados de trabalho, baseado no princípio do ensino personalizado. [...] O tempo dedicado aos estudos de cada um dos módulos, o ritmo de frequência aos Centros, a duração total dos trabalhos nos cursos e suas respectivas cargas horárias seriam variáveis, dependendo, sobretudo, das características individuais da clientela.

Dessa forma, os Centros de Estudos Supletivos complementavam a atuação do MOBRAL e, ao estender as oportunidades de estudo às séries finais do primeiro grau, oportunizariam versatilidade, atendimento personalizado e emprego de metodologias adequadas à clientela adulta.

Entretanto, Haddad e Di Pierro (2000) salientam que a lei 5692/71, ao propor que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos Conselhos Estaduais de Educação, criou uma grande diversidade e variedade na sua oferta, tanto nas formas de organização, como nas nomenclaturas nos diversos programas implantados nos estados.

Esses autores destacam, ainda, que foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação em praticamente todas as unidades da Federação e que estes privilegiavam o ensino de 1.º e 2.º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos. Já a ação dos municípios se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBRAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização, pois, raramente, as prefeituras implantavam programas próprios de educação de adultos destinados ao atendimento de 5.ª a 8.ª séries do 1.º grau e do 2.º grau.

## 2.2 A constituição das bases legais da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica

A retomada do governo do país pelos civis, em 1985, marca a retomada e expansão de ações educativas do ideário da educação popular que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), saem da clandestinidade, retomam visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Por outro lado, o MOBRAL passou a receber inúmeras críticas devido ao pouco tempo destinado à alfabetização, à insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover, aos critérios empregados na verificação de aprendizagem, pondo em dúvida a confiabilidade dos indicadores produzidos por esse programa.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBREAL foi extinto em 1985 e sua estrutura foi transferida para a Fundação Educar, que passou a apoiar as tarefas relacionadas à alfabetização, porém, abrindo mão do controle político-pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral.

A Educar manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos. [...] Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120).

A revitalização das práticas de educação de jovens e adultos pertencentes ao ideário popular repercutiu na Assembleia Nacional Constituinte, na elaboração e nas conquistas preconizadas na Constituição Federal de 1988 que provocou um sentimento de euforia. E, como afirma Chilante (2005, p.30), “a expectativa era de que, nos anos 1990, as ações voltadas à educação dos jovens e dos adultos no Brasil fossem viabilizadas em termos de investimento público, em atendimento à demanda existente para essa modalidade de ensino”.

De fato, a constituição de 1988 ampliou o dever do Estado e colocou a Educação de Jovens e Adultos no mesmo patamar da Educação Infantil. Nessa constituição são assegurados os direitos educativos dos brasileiros, dentre eles o direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade.

### **Constituição Federal de 1988**

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[...]

**Art. 208.** O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.<sup>29</sup>  
(BRASIL, 2012, p. 121, 193)

<sup>29</sup> Essa é a redação anterior, pois hoje lê-se: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 2012, p. 121, 122). Esse texto com todas as alterações também está disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2013.

Além disso, a Constituição Federal estabeleceu também a divisão da responsabilidade e cooperação entre as esferas de governo, vinculou os recursos e ordenou a realização de Planos Nacionais de Educação. E, no artigo 60, estipulou um prazo de 10 anos e 50% dos recursos da educação para a erradicação do analfabetismo.

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Parágrafo único. Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional (BRASIL, 2012, p.193).

Haddad (1997) ressalta que as discussões durante o processo de elaboração de uma nova legislação para a educação nacional defendiam uma concepção de educação de jovens e adultos voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhadores, possuidores de uma prática social, de um modo peculiar de conceber a vida e de uma forma de pensar a realidade. Defendiam ainda que o Estado assumisse uma atitude indutora, criando condições para que o jovem e o adulto trabalhador tivessem acesso à escolarização e fossem reconhecidos como sujeitos de direitos como o restante da população.

No entanto, os avanços presentes na Constituição Federal de 1988 e muitos dos encaminhamentos dados pelo Projeto de Octávio Elísio, posteriormente ampliado por Jorge Hage, não vieram a se efetivar na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nas ações educativas da década de 1990, reconhecida como um período de inflexão, de desqualificação da Educação de pessoas jovens e adultas no âmbito das políticas públicas. Esse desinteresse, segundo Correia (2008), era manifestado abertamente, através de declarações claras como a do senador Darcy Ribeiro<sup>30</sup> e a do ministro José Goldemberg<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> “Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz” (HADDAD, 1997, p. 121)

<sup>31</sup> “O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo” (JORNAL DO COMÉRCIO, *apud* DI PIERRO, 2000, p.100).

Já no início do governo do presidente Fernando Collor de Mello, há o fechamento da Fundação Educar e o consequente corte abrupto dos recursos financeiros destinados às entidades civis e órgãos públicos (municipais e estaduais). Além disso, esse governo suprimiu o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas destinar 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos. Em pleno Ano Internacional da Alfabetização instituído pela UNESCO, “o governo federal se omitiu do cenário de financiamento para a educação de jovens e adultos, cessando os programas de alfabetização até então existentes” (PARANÁ, 2006, p. 20).

Essas medidas fizeram com que as entidades tivessem que assumir sozinhas a responsabilidade pelas atividades educativas, transferindo as responsabilidades pelos programas de alfabetização da União para os municípios, sem nenhuma negociação entre as esferas do governo.

Em 1993, o Plano Decenal, requisito para que o Brasil pudesse ter acesso a créditos internacionais, fixou metas de acesso e progressão no Ensino Fundamental a analfabetos, entretanto foi colocado de lado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública para atender ao que era imposto pelas agências multilaterais, dentre elas o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Em meio às medidas legais adotadas, destaca-se a Emenda Constitucional 14/96 que alterou os artigos 60 e 208 da Constituição de 1988, destituindo os direitos adquiridos.

Para Haddad (1997), a nova redação do artigo 208 implementada por essa emenda, ao acrescentar o termo “assegurada”, manteve a gratuidade, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecer a educação de jovens e adultos. O direito público subjetivo de acesso ao Ensino Fundamental foi restrito à escola regular.

Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal nos seguintes termos:

“I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> BRASIL, **Emenda Constitucional 14/96**. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ec14\\_96.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ec14_96.htm)> Acesso em: 02 jan. 2013. (grifos nossos)

Essa mesma emenda, ao alterar a redação do artigo 60, enfatiza Haddad (1997), também suprimiu o compromisso de eliminar o analfabetismo em dez anos e a destinação de 50% dos recursos para esse fim e para a universalização do Ensino Fundamental.

Além disso, a Lei 9.424/96 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a princípio, incluía as matrículas no ensino presencial de jovens e adultos para os cálculos do Fundo, porém o presidente da República, ao vetar o inciso II, deixou a EJA, o Ensino Médio e a Educação Infantil de fora dos cálculos desse Fundo.

#### **Lei 9.424/96 - Fundef**

**Art. 2º.** os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério.

§ 1º. A distribuição dos recursos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o Governo Federal e os Governos Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando-se para esse fim:

I. as matrículas de 1.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental;

II. as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência. (Dispositivo Vetado).<sup>33</sup>

Esse veto, ao privilegiar o Ensino Fundamental, mas impedir que as matrículas dos cursos de EJA fossem computadas, fez com que a Educação de Jovens e Adultos concorresse com a Educação Infantil no âmbito municipal e com o Ensino Médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF, ocasionando dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado, pois limitou a capacidade de atendimento a essa modalidade de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Volpe (2010, p. 242) enumera os principais aspectos negativos do FUNDEF:

- a) o enfraquecimento e desarticulação do sistema de ensino público ao não incluir as matrículas da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio para a redistribuição dos recursos;
- b) não-aumento de recursos para a Educação Básica como um todo, pouco contribuindo para o seu desenvolvimento;
- c) participação reduzida do Governo Federal e diminuição da sua responsabilidade financeira constitucional com o Ensino

---

<sup>33</sup> BRASIL, Lei 9424/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2013. Grifos nossos.

Fundamental; d) não valorização do Magistério como um todo; e) não-cumprimento da própria Lei no que se refere ao valor aluno-ano; f) incentivo à superlotação das salas de aulas devido ao critério de distribuição dos recursos que monetarizou o aluno; g) fiscalização e acompanhamento débeis da aplicação dos recursos.

Como vemos, segundo essa autora, os aspectos negativos do FUNDEF não se restringem à falta de recursos para a EJA e conseqüente marginalização dessa modalidade de ensino. O FUNDEF interfere em todo sistema de ensino público brasileiro, pois incita a superlotação das turmas, não valoriza o Magistério e não estipula medidas que possibilitem um acompanhamento satisfatório dos recursos.

Cabe lembrar que, se por um lado o ano de 1996 é marcado pela exclusão da EJA dos recursos do FUNDEF (lei 9424/96), por outro pode ser visto como um ano de “conquistas”, já que a nova LDB, ao organizar o sistema educacional brasileiro em dois níveis (a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o Ensino Superior), substituiu a denominação Ensino Supletivo (Lei n.º 5.692/71) por Educação de Jovens e Adultos e a incluiu no sistema de ensino regular, apresentando-a como a modalidade de ensino da educação básica destinada ao atendimento daqueles que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio. E isso, para Santiago (2005, p.57), é um ganho significativo, pois revela

[...] a preocupação em atribuir à educação escolar regular para jovens e adultos a garantia das características e modalidades próprias deste alunado, respeitando seus interesses, condições de vida e de trabalho. Este é um aspecto do ponto de vista pedagógico que se coloca como um avanço para a prática educativa, pois reconhece e reforça as especificidades curriculares, metodológicas e de conteúdo presente nesta modalidade de ensino.

Entretanto acreditamos que, embora a LDB 9.394/96 possa ser vista como um avanço ao incluir a EJA entre as modalidades de ensino da educação básica, ainda é preciso que haja o seu reconhecimento como tal e para tanto torna-se necessário a desvinculação da EJA a ideia de suplência que persiste até hoje e que, infelizmente, também pode ser percebida em documentos oficiais, inclusive na própria LDB que mantém o termo “supletivos”.

## Seção V

### Da Educação de Jovens e Adultos

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 aos adultos, que não puderam freqüentar 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.<sup>34</sup>

Nesse sentido, ponderamos que apesar de dedicar uma seção para a EJA (seção V), dando-lhe uma aparente flexibilidade e autonomia, a LDB priorizou a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis de ensino e, embora os artigos 37 e 38 especifiquem que cabe aos sistemas de ensino assegurar, através de cursos e exames, oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos, isso não deve ser visto como uma grande conquista, pois reafirma o conceito de uma educação voltada para a reposição de escolaridade, para a suplência, pois mantém os exames supletivos.

Nesse sentido, Haddad (1997) argumenta que

É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. Inicialmente, há que se considerar que a nova LDB não dedicou um artigo sequer à questão do analfabetismo [...] nenhuma palavra foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados pelo Plano Decenal de Educação de 1993 (HADDAD, 1997, p.113).

<sup>34</sup> BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2012.

Além disso, a LDB ao reduzir a idade mínima para os exames supletivos de 18 para 15 e de 21 para 18, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio respectivamente, remete à ideia de aceleração do ensino regular. Também não especifica a carga horária para os cursos, nem a idade mínima para ingresso nessa modalidade da educação, deixando isso a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. Essa falta de normatização quanto à idade de ingresso na EJA e a redução da idade para 15 e 18 anos, nos níveis de conclusão da Educação Básica, fizeram com que essa legislação contribuísse para o aumento da demanda da EJA e a consequente redução da demanda do ensino regular (PARANÁ, 2006, p. 21).

A ênfase dada por essa LDB aos exames e a respectiva redução da idade para prestá-los em detrimento dos cursos é, para Haddad (1997), uma forma de o Estado, ao garantir apenas a avaliação do produto, jogar para o mercado da educação as responsabilidades pelo processo educacional, abrindo mão das bases necessárias para a aquisição do conhecimento, por exemplo, professores, currículo, materiais didáticos, metodologias.

É preciso destacar que, embora a maior flexibilidade e autonomia dada aos Conselhos Estaduais provenientes dessa falta de normatização possam ser vistas inicialmente com bons olhos, elas provocaram uma oferta desigual, pois cada estado ofereceu essa modalidade de ensino segundo seus interesses e possibilidades, evidenciando que a lógica das políticas de EJA está pautada na relação custo/benefício. Assim, muitos municípios, procurando driblar o FUNDEF, acabam “convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 68).

Dessa forma, em vez de proporcionar democratização de oportunidades educacionais, ocorre a perda da identidade da EJA, pois muitos sistemas de ensino passam a relacioná-la com a aceleração dos estudos e com a correção de fluxo escolar (CORREIA, 2008), permanecendo a ideia de suplência em detrimento da de educação para a vida.

A regulamentação e a orientação legal da Educação de Jovens e Adultos só ocorrem no ano de 2000 por meio da Resolução CNE/CEB 1/2000 (BRASIL, 2000a) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que devem, obrigatoriamente, ser observadas pelas instituições que ofertam a EJA, nos níveis fundamental e médio, considerando o caráter próprio desta modalidade de educação.

A Resolução 1/2000 tem como principal documento orientador o Parecer CNE/CEB 11/2000 do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury (BRASIL, 2000b), documento que é

voltado para os sistemas de ensino e para os estabelecimentos que se ocupam da EJA. Acreditamos ser esse o principal documento que nos fornece o amparo legal para a constituição da organização individual do CEEBJA “Professor Manoel R. da Silva”, pois nos remete às características que temos hoje nesse atendimento quando relaciona a flexibilidade ao respeito à bagagem cultural dos educandos, primando pela constituição de um currículo pertinente que considere o público (jovens e adultos) a quem se destina, respeitando a cultura, os tempos, o trabalho, o cotidiano deste público específico e que atente para os temas/assuntos de interesse desse público<sup>35</sup>.

Assim, esse documento defende que a EJA deixe de ser vista como uma suplência, em que se entrevê apenas uma redução dos conteúdos do currículo do ensino regular para EJA, e passe a ter um currículo próprio pautado na flexibilidade, entendendo que esta não se restringe apenas a questão curricular de aproveitar as experiências dos alunos, mas também de horário de atendimento (principalmente noturno) e da combinação de ensino presencial e não presencial com cursos semipresenciais e a distância.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000,

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (BRASIL, 2000b, p. 61).

Além do exposto, salientamos que o Parecer reforça o reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica, como direito público subjetivo ao Ensino Fundamental nos termos da Constituição de 1988, apresentando as três funções da EJA: reparadora<sup>36</sup>,

---

<sup>35</sup> Esses princípios serão retomados nas Diretrizes do Estado do Paraná, quando defende os eixos articuladores para a proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA: cultura, trabalho e tempo.

<sup>36</sup> Segundo o Parecer, “vai além da 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 [...] uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais.” (BRASIL, 2000b).

equalizadora<sup>37</sup> e qualificadora<sup>38</sup> que, pautadas na igualdade, entreveem o direito à educação como um bem social.

Decorrente desse Parecer temos a Resolução 1/2000 que estabelece que os componentes curriculares e o modelo pedagógico da EJA devem respeitar as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental (CEB 4/98), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CEB 15/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (CEB 16/99), mas, visando assegurar a identidade própria da EJA, conduz para a adaptação dos programas seguindo os critérios de equidade, diferença e proporcionalidade, bem como mantém a flexibilidade ao permitir que cada sistema de ensino organize a estrutura, a organização curricular e duração dos cursos de EJA (BRASIL, 2000a).

Ressaltamos que a concepção de EJA defendida no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e na Resolução CNE/CEB n.º 01/2000 visa restituir um direito negado àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade própria, propiciando a estes a reentrada no sistema educacional e a atualização permanente de seus conhecimentos, entendendo educação como um processo amplo que vai além do espaço escolar e que ocorre ao longo da vida. Difere, portanto, da concepção do antigo supletivo cuja principal função era suprir, fazer a substituição compensatória de conhecimentos, tendo em vista, principalmente, a certificação e a qualificação para o mercado de trabalho.

Somados a esses documentos normativos, é aprovado, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 10.172/2001), uma lei de compromisso com a educação com duração de dez anos e que, ao abordar as modalidades de ensino, contempla a EJA, destinando-lhe um capítulo próprio.

Dentre os objetivos do PNE, destaca-se a elevação global do nível de escolaridade da população e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, no entanto institui prioridades e justifica que isso é necessário devido aos recursos financeiros serem limitados. Atribui como primeira prioridade a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a

---

<sup>37</sup> “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.” (BRASIL, 2000b).

<sup>38</sup> É função permanente da EJA “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (BRASIL, 2000b).

todas as crianças de 7 a 14 anos, seguida da garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram e da ampliação do atendimento aos demais níveis.

Ao tratar da EJA, o PNE explana sobre o problema do analfabetismo, expondo uma concepção de *educação ao longo de toda a vida* que, indo além do ler e do escrever, contempla a inserção da população no exercício pleno da cidadania, a melhoria de sua qualidade de vida e a ampliação de sua oportunidade no mercado de trabalho.

Ao abordar os objetivos e as metas da EJA, elenca 26 tópicos, dentre os quais, reforça sua preocupação e a necessidade de erradicar o analfabetismo até o final da década, assegurar a oferta de programas de alfabetização, de ensino e de exames para a EJA nas escolas públicas do Ensino Fundamental e de fornecer material didático-pedagógico, adequado à clientela. Além disso, propõe a oferta de Ensino Fundamental junto com a formação profissional e a inclusão da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica; estimula parcerias com entidades da sociedade civil, bem como a organização de programas de formação de educadores de jovens e adultos.

Embora o PNE apresente metas ambiciosas, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a emenda sete do capítulo destinado ao financiamento da educação, não aprovando a ampliação dos recursos da União investidos na educação, o que dificulta a efetivação das metas propostas:

Toda a expectativa em torno da elaboração do PNE quanto à inclusão da EJA nas formas de financiamento da educação frustrou-se com sua aprovação. Esse fato se explica no entendimento de que a reforma educacional empreendida na década de 1990 teve como principal diretriz a desconcentração do financiamento e das competências de gestão do ensino básico, com forte impacto sobre as políticas públicas de educação de jovens e de adultos, pelo princípio da focalização no ensino fundamental dos sete aos quatorze anos (CHILANTE, 2005, p. 61).

Correia (2008, p.48) ressalta que o estabelecimento de metas e objetivos não é garantia de sua aplicabilidade, pois o grande problema está no processo de financiamento para a execução de tais metas. “O arcabouço legal sobre a garantia da educação como direito da população é bastante amplo e moderno no Brasil. Mas aí é que se frustram as expectativas”.

Cabe lembrar que o estabelecimento do atendimento ao Ensino Fundamental como prioritário e a promulgação da Lei 9.424/96 (FUNDEF) que, ao receber vetos do Presidente, excluiu a educação de jovens e adultos na distribuição dos recursos do Fundo, ocasionaram

uma falta de sintonia entre os ideais de democratização, a qualidade de ensino e os problemas enfrentados pela EJA e pelos demais níveis de ensino quanto ao financiamento e à redistribuição dos recursos no interior dos estados. Assim, a oferta e implantação da modalidade EJA dependia do interesse e dos recursos do tesouro estadual/municipal, o que contribui para as disparidades educacionais em âmbito nacional, já que alguns sistemas de ensino investiram significativamente, outros não.

Essa realidade só começa a se alterar com a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), posteriormente convertida na Lei n.º 11.494/2007, pois esse fundo amplia a abrangência dos recursos a todo o universo de alunos da Educação Básica Pública Presencial, incluindo, embora com percentual reduzido<sup>39</sup> dos recursos do respectivo Fundo, a EJA.

Volpe (2010) tece uma crítica ao FUNDEB, ressaltando que, ao transformar o aluno matriculado em unidade monetária, essa inclusão não resolveu a questão da falta de recursos para a EJA, pois além de só contemplar o presencial, não se relacionou com as metas de qualidade. Pode, inclusive, ocasionar queda na qualidade e nos indicadores de aproveitamento escolar ao delegar aos estados e municípios a aplicação dos recursos. Segundo essa autora:

O FUNDEB redime-se, assim, do veto presidencial às matrículas de EJA presencial no FUNDEF, mas mantém o critério de financiar apenas a educação presencial, o que incorre no risco de cursos que insistem em replicar os horários (e, de quebra, metodologias e material didático) do regular na Educação de Jovens e Adultos. Sublinhe-se: há possibilidade de utilização de recursos do FUNDEB para financiar a EJA, mas não a “obrigatoriedade” de qualquer aplicação mínima! [...]  
Com o FUNDEB, Estados e Municípios estão livres para aplicar os recursos onde julgarem prioritário. Portanto, os recursos provavelmente serão canalizados para a expansão da rede de Educação Infantil, destacadamente Creches (0 a 3 anos) em alguns lugares, e para a ampliação do Ensino Médio, em outros. Eis o cobertor curto! Um perigo eminente para EJA (VOLPE, 2010, p. 254, 255).

Ponderamos que, apesar do caráter discriminatório que a EJA tem na repartição dos recursos, da falta de obrigatoriedade de aplicação mínima dos recursos na EJA e da possibilidade de se privilegiar a Educação infantil em detrimento à educação de jovens e

---

<sup>39</sup> O FUNDEB garantiu um valor mínimo por aluno ao ano, estabelecendo fatores específicos fixados entre 0,70 e 1,30. A EJA foi contemplada com 0,70, portanto, o menor fator e, além disso, a apropriação dos recursos não poderia extrapolar 15% dos recursos do Fundo.

adultos, o FUNDEB possibilitou que a EJA recebesse recursos financeiros, mesmo que escassos, o que significou uma conquista, um passo importante para essa modalidade de ensino. Acreditamos que, para quem não tinha nada, o FUNDEB pode ser visto como um “avanço” significativo.

Por outro lado, há de se destacar que, mesmo com a promulgação do PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos só foram alteradas, efetivamente, por meio da resolução do CNE/CEB 03/2010 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Durante esse período (de 2001 a 2010), as Diretrizes foram revisitadas em 2004, 2006 e 2008, por meio dos pareceres do CNE/CEB 36/2004, 29/2006 e 23/2008. Os dois primeiros indicavam complementações julgadas necessárias pela Câmara de Educação Básica e mudança na redação do artigo 6.º, dentre elas ressalta a necessidade de se unificar nacionalmente a duração e o limite de idade dos cursos. Entretanto esses pareceres não foram homologados pelo Ministro da Educação, retornando para a Câmara de Educação Básica para reexame.

Para tanto, a CEB designou uma comissão especial que, após reanálise do parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e da CNE/CEB 01/2000, constatou a excelente qualidade dos referidos documentos e identificou três questões que eram passíveis de reorientação, a saber: a) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; b) idade mínima e certificação para exames de EJA; c) a relação Educação à distância e Educação de Jovens e Adultos. Como produto final dessa reanálise foi entregue, ainda em 2007, o texto “Novos passos da Educação de Jovens e Adultos”, cujo redator foi o professor Carlos Roberto Cury.

No referido texto, Cury discorre a respeito das conquistas dessa modalidade de ensino expressas na Constituição, na LDB e no PNE, enfatiza que a educação é um direito de todo cidadão, qualquer que seja ele, e um dever do Estado. Ressalta que a EJA se constitui em um direito público e subjetivo, sendo responsabilidade dos poderes públicos disponibilizar recursos para atender a essa educação, como disposto no PNE.

Também defende a alteração da idade mínima para ingresso em cursos de EJA ou para exames, propondo que, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, a idade seja alterada para 18 anos, alegando o risco de uma “migração perversa” do ensino regular para a EJA.

O Parecer CNE/CEB 23/2008 que, pautado no referido texto, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, não chegou a ser homologado. As questões discutidas nesse Parecer foram retomadas, ou melhor, reexaminadas pelo Parecer CNE/CEB 06/2010, o qual antecedeu e balizou a Resolução CNE/CEB 03/2010 vigente até a presente data.

Embora em nenhum desses documentos haja alusão à forma como será organizado o atendimento ao aluno, não havendo, portanto, menção ao atendimento individual, esses documentos trazem alguns aspectos organizacionais e metodológicos importantes para a compreensão da configuração dos cursos presenciais de EJA no Brasil, inclusive os que adotam a organização individual, como ocorre nos CEEBJA do Paraná, tais como:

- a) garantia da oferta de EJA como direito público subjetivo, o que implica em qualidade social, democratização do acesso, permanência, sucesso escolar e gestão democrática;
- b) aproveitamento de aprendizagens anteriores ao ingresso nos cursos de EJA<sup>40</sup>;
- c) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno;
- d) possibilidade de avanço nos cursos mediante verificação do aprendizado;
- e) aproveitamento de estudos anteriores concluídos com êxito;
- f) obrigatoriedade de estudos de recuperação;
- g) incentivo a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo;
- h) idade mínima para os cursos de EJA: 15 anos completos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio;
- i) duração mínima dos cursos presenciais: 1.600 para o Fundamental II e 1.200 para o Médio.

O mesmo Parecer determina que a oferta de cursos e de exames e sua devida certificação são de incumbência dos sistemas de ensino, cabendo à União a coordenação do sistema nacional de educação, oferecendo apoio técnico e financeiro aos estados para a oferta de exames de EJA. Além disso, defende que a certificação tenha validação nacional e que haja

---

<sup>40</sup> Independentemente de escolarização anterior, a escola pode aplicar uma avaliação que definirá o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, permitindo sua inscrição na série ou etapa adequada.

um esforço governamental no sentido de ampliar a oferta de EJA sob a forma presencial com avaliação no processo.

Salientamos que a Resolução n.º 03 de 15 de junho de 2010 mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e convalida o Parecer CNE/CEB 6/2010, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, preconizando a instituição de um sistema educacional público de EJA como política pública de Estado.

Art. 2.º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010, p. 1).

Além de defender políticas públicas de Estado e não de governo, essa Resolução substitui o termo “supletivo” por EJA, tentando assim amenizar os “deslizes” cometidos e as imprecisões da Resolução n.º 01/2000.

Esse percurso leva-nos a refletir a respeito da necessidade de se superar a visão de suplência, indo muito além de mudanças na redação de Leis, pois acreditamos que é preciso que realmente haja políticas de Estado que contemplem a EJA como uma modalidade de ensino e que a valorize como tal, inclusive disponibilizando recursos e formação continuada e específica para os profissionais que atuam na EJA.

### 2.3 A implantação do ensino supletivo no Paraná: das campanhas de alfabetização aos CEEBJA

No Paraná, assim como no restante do Brasil, as campanhas de alfabetização ocorridas nas décadas de 1940 e 1960 não proporcionavam, aos jovens e adultos, oportunidade de dar continuidade aos seus estudos, por isso a avaliação fora do processo, por meio dos exames de madureza, constituía-se como a principal forma de certificação.

Em 1964, foi estabelecido o Sistema Estadual de Ensino e o Conselho Estadual de Educação (CEE), a quem coube a incumbência de organizar, normatizar, dispor medidas, propor currículos, enfim, adequar o que propunha a lei 4024/61 à realidade paranaense. Embora a implementação desses órgãos seja de extrema relevância para a educação no

Paraná, a iniciativa pioneira em relação à educação de jovens e adultos é atribuída a um educador da cidade de Londrina: Anízio Silva, diretor do Curso de Madureza “São Paulo”. Esse professor de matemática, após ler, refletir e fazer cálculos envolvendo os dias letivos e o ano civil, questionou o Conselho Estadual de Educação quanto à possibilidade de se implantar um curso noturno que atenderia a jovens e adultos, maiores de 16 anos, com um calendário diferenciado, oportunizando-lhes a conclusão das quatro séries do 1.º ciclo em dois anos e meio de estudo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Anízio leu algo que lhe inspirou: a LDB exigia 150 dias letivos (215, portanto, eram ociosos) para cada série ginasial, mas não falava que esse período tinha de ser dentro de um ano civil. A partir disso, o professor de Matemática fez cálculos e concluiu que era perfeitamente possível cumprir o currículo de quatro anos em dois anos e meio, o que poderia ajudar muitos jovens e adultos que não conseguiram estudar na época certa a recuperar o tempo perdido. Ninguém em todo o país tinha pensado nisso ou se empenhado para criar o que mais tarde passou a ser chamado de supletivo (MORAIS, 2011).

O CEE julgou que não havia nenhum impedimento e, assim, nasceu, em Londrina, no ano de 1967, o “Ginásio Mário de Andrade”, o primeiro Miniginásio do 1.º ciclo.

No ano seguinte, mediante autorização do Conselho Estadual de Educação, passou a ser denominado de minicolégio Mário de Andrade, expandindo o atendimento aos que necessitavam terminar o colegial em, aproximadamente, vinte meses. Essa iniciativa é considerada por Ens (1981) o marco zero do ensino supletivo no Paraná, já que “possibilitou a muitos jovens e adultos, que nunca voltariam a estudar, o retorno à escola, motivados pela redução racional do tempo e ambiente escolar propício à sua idade” (p. 65). Em pouco tempo, essa ideia se espalhou pelo restante do Paraná e, até mesmo, em todo território nacional, tornando-se assim uma nova opção para aqueles que, não podendo frequentar o ensino regular, não queriam terminar seus estudos por meio dos exames de madureza. Entretanto, esses cursos com calendário especial tiveram suas autorizações revogadas em 1976 pelo Conselho Estadual de Educação, que determinou a adequação desses estabelecimentos de Calendário Especial ao calendário regular para o campo do Ensino Supletivo, atendendo à Lei 5692/71.

Ens (1981) observa que, no início da década de 1970, além dos exames de madureza e desses estabelecimentos particulares que ofertavam um calendário especial, era ofertada escolarização aos jovens e adultos por meio dos projetos Mobral e Minerva, que priorizavam

a alfabetização e Educação Integrada. Havia ainda os grupos escolares e os ginásios noturnos que mantinham a mesma estrutura dos cursos diurnos, as escolas profissionalizantes particulares, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que ofereciam diversos cursos de qualificação.

Os serviços prestados por essas instituições, segundo a autora, apresentavam alguns problemas, tais como: falta de qualificação dos profissionais para trabalhar com a faixa etária do ensino supletivo, falta de material didático adequado, currículos idênticos ao do regular, calendários letivos rígidos, alto índice de evasão e uma estrutura da ação educativa fragmentada por serem instituições estanques.

Diante desse contexto, pautado na Lei 5692/71 e no Parecer 699/72, o Paraná implantou o ensino supletivo em 1972 e, nesse mesmo ano, a Deliberação 33/72 fixou normas para a realização de exames supletivos de 1.º e 2.º graus que passaram a ser controlados pelo estado. Assim, os exames madureza foram redefinidos e se transformaram em Exames Supletivos.

Dentre as alterações, Correia (2008) expõe que eles foram unificados, ofertados em três épocas distintas durante o ano civil em estabelecimentos de ensino da rede estadual, sendo elaborados por uma equipe de professores convidados pela Secretaria de Educação. Esses exames contemplavam as três áreas do conhecimento (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências) e, na inscrição, eram exigidos dos candidatos comprovação da idade (18 anos para o Ensino Fundamental e 21 para o Médio), não ter pendências com o serviço militar e com a justiça eleitoral, comprovar o endereço de residência e o pagamento da taxa de inscrição.

No ano seguinte, a Deliberação 20/73 fixa as normas e diretrizes para o funcionamento do Ensino Supletivo (exames e cursos) e apresenta o objetivo do ensino supletivo no Paraná amparado na lei 5692/71, artigo 24: “proporcionar, mediante repetidas voltas à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou na parte” (ENS, 1981, p.76). Também elenca as funções básicas do supletivo: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

Essa deliberação, embasada na Lei 5692/71 e no Parecer 699/72, instituiu que o supletivo compreenderia o Curso Supletivo de 1.º grau, Curso Supletivo de 2.º grau, Curso Supletivo de Aprendizagem, de Qualificação Profissional, de Habilitação Profissional e de Atualização de Conhecimentos. Estabeleceu a idade mínima para o ingresso (14 anos para o

ingresso nos cursos de 1º grau, de 16 anos para o 3.º período do curso supletivo – 5.ª série do 1.º grau -, de 18 anos para o 2.º grau). Também definiu a duração mínima desses cursos, atribuindo 2880 horas para o curso supletivo de 1.º grau e 1440 para o curso de 2.º grau, sendo que a habilitação no nível técnico deveria ter 1890 horas. Com a deliberação 022/75, o curso supletivo de 2.º grau, Educação Geral, função suplência, tem sua carga horária ampliada para 1920 horas e é estruturado em três períodos de 640 horas (CORREIA, 2008).

Além das deliberações já citadas, no decorrer das décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990, outras alteraram a legislação sobre Educação de Jovens e Adultos, no Paraná, mas estas se restringiam, quase que exclusivamente, à questão da idade e da carga horária dos cursos. Entretanto, destaca-se a Deliberação 35/80 que regulamenta a organização dos Centros de Estudos Supletivos (CES) dentro do Sistema Estadual de Ensino, instalados em estabelecimento de ensino ou como instituição isolada.

Esses Centros, sob forma de Experimento Pedagógico na modalidade de Suplência de Educação Geral de 1.º e 2.º graus, ofertariam um currículo composto das matérias do núcleo comum e dos componentes do art. 7º da Lei 5692/71 (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde), matrícula por disciplina e frequência livre, respeitando a idade mínima de 18 anos para o primeiro grau e 21 para o segundo grau. Não havia determinação quanto à duração dos cursos, mas a avaliação de aprendizagem seria obrigatória, sendo realizada ao longo do processo com atendimento individualizado. Já a conclusão dos cursos poderia ocorrer por meio do aproveitamento das disciplinas concluídas nos CES, cursadas em exames supletivos ou no ensino regular (PARANÁ, 1994a).

Dessa forma, esses Centros de Estudos Supletivos se diferenciam das escolas do regular na estrutura e no funcionamento por se caracterizarem como uma escola aberta, flexível, visando atender ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e a sua disponibilidade de tempo.

Nestes CES, o atendimento deverá ser adequado às características da clientela. Com avaliação no processo, ensino individualizado, metodologia própria, sem preocupação com frequência ou carga horária pré-determinada. [...] O aluno assume a responsabilidade de estudar sozinho, ou em grupo ou com a orientação do professor. A base será a auto-instrução (ENS, 1981, p.126).

Diante do exposto, evidenciamos que, desde a sua origem, o CES apresenta uma organização diferente da adotada no ensino regular e em outros cursos supletivos,

principalmente devido à flexibilidade, à metodologia e ao ensino individualizado que, apesar de uma aparente liberdade, exige do educando mais responsabilidade e dedicação aos estudos.

Além disso, podemos inferir que a implantação dos CES em estabelecimentos públicos é uma tentativa de amenizar a seletividade, ao oportunizar às pessoas oriundas das classes desprovidas de recursos financeiros acesso à escolarização. Destacamos que, no início da década de 1980, os cursos de suplência de 1.º e 2.º graus eram ofertados tanto pela rede pública de ensino como pela rede particular, entretanto, a rede pública se restringia, quase que exclusivamente, ao atendimento da fase I do 1.º grau, o que proporcionou a ampliação do número de escolas da iniciativa privada que ofertavam a Fase II e o Ensino Médio. Tratava-se, portanto, de uma oferta seletiva e desigual, já que somente os jovens e adultos que tivessem condições financeiras para bancar seus estudos conseguiam dar continuidade a sua escolarização (ENS, 1981). Por isso acreditamos que os CES constituíram-se em uma valiosa conquista para os cidadãos provenientes das classes menos favorecidas que almejavam dar continuidade a seus estudos.

As Deliberações 034/84<sup>41</sup> e 013/86 do CEE promoveram novas alterações quanto ao funcionamento dos CES. A primeira, ao apresentar a nova legislação sobre o Ensino Supletivo no Paraná, dedica o capítulo XI aos Centros de Estudos Supletivos, no qual não só reafirma o que havia sido determinado na Deliberação 35/80 quanto à frequência facultativa e à matrícula por disciplina, como também amplia o atendimento a ser ofertado pelos CES, ao possibilitar a sua descentralização em Núcleos Avançados de Ensino Supletivo – NAES (PARANÁ, 1994b). A segunda reduziu a idade de ingresso no supletivo, definindo a idade mínima de 14 e 18 anos para ingresso no 1º e 2º graus, respectivamente, inclusive nos cursos ofertados pelos CES (PARANÁ, 1994c), alterando, portanto, o perfil do aluno que frequentava esses centros. Até então o atendimento individualizado do CES atendia adultos maiores de 18 anos que, geralmente, já estavam inseridos no mercado de trabalho e que traziam uma ampla bagagem cultural. Essa deliberação permite que os jovens que não concluíram seus estudos, quer seja por não ter tido oportunidade, quer seja devido a reprovações no regular, passassem a estudar nos CES.

---

<sup>41</sup> Os cursos supletivos organizados a partir dessa deliberação que funcionavam no período noturno, em escolas regulares, passaram a ser conhecidos como supletivo seriado, em que cada semestre equivaleria a uma série do ensino regular, a frequência do aluno era obrigatória e a oferta das disciplinas da grade curricular era simultânea. Em 1991, por meio da Resolução 19/91, a carga horária desses cursos foi ampliada, passando a ser de 1650 horas para o 1.º grau fase I, 2000 para a fase II e 2200 para o 2.º grau.

O atendimento individualizado dos CES perdurou oficialmente como a única organização de atendimento até meados da década de 1990 quando a Deliberação 016/95 (PARANÁ, 1996) regulamentou duas inovações já existentes na organização de alguns Centros de Estudos Supletivos, mas que não eram contempladas nas leis: a oferta de momentos coletivos<sup>42</sup> e a descentralização por meio da implantação de Postos Avançados do CES (PACs)<sup>43</sup>.

Cabe lembrar que, até o ano de 1995, nesses estabelecimentos de ensino que ofertavam exclusivamente o Ensino Fundamental e Médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria, a frequência não era obrigatória, pois não havia uma carga horária mínima a ser cumprida; o atendimento e as orientações de estudos se davam individualmente, principalmente, por meio de módulos que os alunos levavam para casa, estudavam e, sentindo-se preparados, compareciam à escola e prestavam as avaliações.

A partir da deliberação 016/95, as sedes dos CES passaram a ofertar duas formas de organização: o atendimento individual, que tem, como vimos, sua origem ligada a origem do CES, e o coletivo. Entretanto, nos PACs as matrículas eram realizadas apenas na organização coletiva em turmas com dias e horários pré-definidos. Além disso, não eram ofertadas todas as disciplinas concomitantemente. Isso impossibilitava, muitas vezes, que o educando frequentasse os PACs, pois além da dificuldade de conciliar o horário do trabalho com o dos estudos, nem sempre a disciplina que ele queria cursar estava sendo ofertada perto de sua casa. Devido a esses fatores, alguns educandos preferiam se deslocar para as sedes do CES, onde podiam frequentar a organização individual devido à sua flexibilidade de horário, não exigência de frequência obrigatória e oferta de todas as disciplinas.

No ano seguinte, são os cursos supletivos seriados<sup>44</sup> que são reestruturados. A Resolução do CEE n.º 10/96 institui que esses cursos deveriam ser organizados por blocos de

---

<sup>42</sup> A oferta de cursos coletivos nasce de uma necessidade de atender aos alunos que não conseguiam concluir seus estudos por sentirem dificuldade para estudar individualmente, necessitando da exposição oral do professor, principalmente nas disciplinas da área de exatas que exigiam a realização de cálculos.

<sup>43</sup> Outra forma de descentralização do atendimento à demanda de EJA foi os Termos de Cooperação Técnica (TCT) – convênios entre a Secretaria de Estado da Educação e empresas públicas e privadas que desejavam escolarizar seus funcionários.

<sup>44</sup> Os cursos supletivos seriados eram ofertados por estabelecimentos de ensino mantidos pelo governo estadual que também atendiam o ensino regular, porém a obrigatoriedade de cumprir a carga horária de 3550 h/a no 1.º

disciplinas com duração semestral, atendimento individual de uma hora opcional e obrigatoriedade da presença no atendimento coletivo. Como a promoção era por blocos de disciplinas, o aluno que não obtivesse aprovação, poderia concluir o curso frequentando cursos de férias ofertados pelos CES (CORREIA, 2008). Essa reorganização do supletivo seriado, no nosso entendimento, acarretou um aumento no número de alunos atendidos nos CES por este ofertar uma organização mais flexível.

No ano de 1999, embasada na Lei Federal n.º 9394/96, a Deliberação 012/99 institui as normas para a EJA, reduz a idade para o ingresso no Ensino Médio da EJA para 16 anos e traça o perfil dos alunos atendidos na Educação de Jovens e Adultos no Paraná, identificando-os como trabalhadores pertencentes a três grupos: 1) os que não tiveram ou perderam acesso à escola na idade própria; 2) os que cursaram algumas séries do Ensino Fundamental e abandonaram a escola; e 3) os que acumularam reprovação ao longo do Ensino Fundamental e que, por defasagem de idade, optaram por curso noturno. Ainda segundo esse documento, o retorno à escola tinha como principal motivo as exigências do mercado de trabalho (PARANÁ, 1999).

Para Correia (2008), a década de 1990 é marcada por uma grande diversidade de práticas pedagógicas nos CEEBJA, tais como: a implementação de momentos coletivos, a diferenciação quanto aos números e encaminhamentos de avaliações, a multiplicidade de materiais didáticos e a diferença do tempo de conclusão do curso. Mas, mesmo diante de tanta heterogeneidade, os CEEBJA ampliaram sua atuação.

[...] o crescente número de matrículas, a possibilidade de realização de trabalhos descentralizados, a flexibilidade de sua oferta, inclusive com calendário letivo diferenciado de atendimento ininterrupto por motivos de férias, a capacidade de atender diferentes perfis sócio-educacionais e a forma positiva como reagem às solicitações e proposições da SEED/DEJA, fizeram com que os CEEBJA ampliassem sua atuação (CORREIA, 2008, p. 117).

Em uma tentativa de dar unidade às práticas pedagógicas dos CEEBJA, a Secretaria de Estado da Educação e o Departamento de Ensino de Jovens e Adultos, por meio da Instrução Normativa 10/97 e do Ofício 59/99 dentre outros, explicitam que as matrículas deveriam ser

---

grau (fase I: 1.650 e fase II: 1.900) e 2.250 no 2º grau, somada a rigidez da proposta fizeram com que houvesse uma diminuição no número de alunos nesse tipo de curso, e sua cessação foi sendo gradativa.

por blocos de disciplina, ofertadas na forma de projetos especiais, utilizando material didático enviado pela SEED e com avaliação contínua e cumulativa que promovesse a aceleração e o aproveitamento de estudos. Além disso, orientavam quanto à aplicação de avaliações de classificação aos alunos recebidos por transferência que queriam dar continuidade aos seus estudos e ao aproveitamento das disciplinas eliminadas em outras escolas, independente de o aluno ter sido ou não aprovado. Essas, dentre outras medidas, demonstram uma preocupação com a agilidade, com a aceleração, com os resultados presentes no período de 1995 a 2002 (CORREIA, 2008).

Toda essa cobrança por resultados quanto ao número de concluintes, por parte da SEED, ocasionou o surgimento de projetos especiais que, visando atender às exigências da mantenedora, possibilitavam a conclusão de estudos em um tempo mínimo, o que passou a ser vistos como sinônimo de aceleração e de baixa qualidade.

A partir da Deliberação 008/00, aprovada pelo CEE em 15 de dezembro de 2000, procurando atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 11/00 e Resolução n.º 01/2000 do CNE), ocorrem novas normatizações que alteram novamente a estrutura e a forma de atendimento dos cursos, inclusive os do CEEBJA. As principais mudanças aconteceram: a) na forma de organização dos cursos que, a partir de então, poderiam ser semipresenciais, presenciais ou à distância; b) na redução da carga horária para 3600 horas, divididas igualmente entre o Ensino Fundamental I, o Fundamental II e o Ensino Médio; e c) no atendimento da idade mínima de ingresso de 14 anos para o Ensino Fundamental e 17 para o Ensino Médio. Nos cursos supletivos presenciais manteve-se a frequência mínima para se obter aprovação de 75% em cada fase, percentual que também passou a ser exigido nas atividades presenciais da forma semipresencial e a distância (PARANÁ, 2000).

Diante dessa determinação, os cursos seriados reorganizaram a oferta da forma presencial<sup>45</sup>, e os CEEBJA receberam, em 2001<sup>46</sup>, a Proposta Pedagógica para o ensino semipresencial enviada pela SEED, que tinha como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais.

---

<sup>45</sup> Segundo a DCE de EJA (PARANÁ, 2006, p. 25), os cursos presenciais por etapas, na Rede Pública Estadual, eram ofertados exclusivamente no período noturno, a matrícula era feita por etapa e a avaliação era no processo.

<sup>46</sup> O ano de 2001 é marcado pela migração dos alunos com menos de 18 anos do ensino regular para a EJA. Isso se deve à redução da idade para ingresso na EJA e à proibição de matrículas no Ensino Fundamental regular noturno pelo Governo do Paraná (PARANÁ, 2006).

Nesse documento é determinado que os CEEBJA, tanto na organização individual como na coletiva (turmas), passariam a ofertar cursos na forma semipresencial, caracterizado por matrícula por disciplina, momentos presenciais com carga horária pré-fixada para frequência escolar (no mínimo 30% da carga horária total) e por momentos não presenciais, em que o aluno desenvolveria momentos de estudos que complementaríamos a sua aprendizagem, devidamente orientados pelo professor e pelos guias de estudo de cada disciplina, atendendo as matrizes curriculares presentes no documento em questão.

A disciplina de Português, por exemplo, teria uma carga horária total de 360 horas/aula no Ensino Fundamental II, sendo 108 presenciais e 252 não presenciais; no Ensino Médio, teria 320 horas, das quais apenas 96 seriam presenciais.

Essa carga horária presencial também era exigida nos momentos coletivos, ficando a critério do aluno essa escolha. No atendimento individual, o aluno decidiria quando (o dia e o horário) iria à escola para cumprir a frequência da carga horária de cada disciplina, enquanto que, no coletivo, os CEEBJA forneceriam um cronograma aos alunos com as datas e os horários das aulas coletivas para início e término de cada disciplina, cabendo ao aluno verificar se esta oferta atendia a sua disponibilidade de horário (PARANÁ, 2001).

Essa flexibilidade quanto ao horário vinculada à liberdade de escolha entre o atendimento individual e o atendimento coletivo permanece até o momento, porém com carga horária obrigatória distinta da sugerida pela proposta de 2001, visto que, no momento, todos os cursos ofertados pelos CEEBJA do Paraná são presenciais. Cabe adiantar que, atualmente, nos cursos com organização individual do CEEBJA “Professor Manoel R. da Silva” de Maringá, os alunos podem se matricular na disciplina que precisa cursar em qualquer época do ano e frequentá-la no horário que melhor lhe convier das 7h30min às 22h30min. Já no coletivo, o aluno, ao se matricular na disciplina, escolhe a turma que irá frequentar, considerando seu horário disponível a partir de um cronograma em que ele tem conhecimento do turno, dos dias da semana que deverá frequentar e das datas de início e de término do curso coletivo da disciplina escolhida.

A proposta semipresencial de 2001 também padronizou o processo avaliativo, delimitando o número de registros das avaliações processuais<sup>47</sup> e, atendendo ao proposto na

---

<sup>47</sup> Seis registros de avaliações para as disciplinas de Português e Matemática, e quatro registros para as demais disciplinas. Essa padronização também permanece até o momento, porém as instituições é que são responsáveis por todo o processo avaliativo, decidindo os instrumentos a serem usados e a quantidade de atividades avaliativas, não havendo mais a avaliação final do Banco Estadual de itens.

Resolução 001/2000 do CNE, instituiu a obrigatoriedade de os alunos fazerem uma prova final ao término de cada disciplina, gerada por meio de um banco de itens<sup>48</sup> e organizada de forma centralizada pelo DEJA, sem a qual o aluno não concluía a disciplina cursada, já que 60% da média dependiam dessa avaliação.

No ano de 2002, todas essas medidas foram adotadas pelos CEEBJA do Paraná e contribuíram para que houvesse uma maior unidade organizacional e credibilidade quanto ao trabalho desenvolvido nestas instituições de ensino.

Diante do que foi exposto, acreditamos que a proposta semipresencial deu uma nova configuração ao atendimento individual do CEEBJA de Maringá, constituindo-se em um dos momentos de mudança mais significativos em que houve alterações no encaminhamento e nas práticas pedagógicas. Ambos passaram a ser revistos para atender à exigência de se cumprir parte da carga horária do curso presencialmente, o que até então não ocorria, e à exigência do aluno ter que realizar, ao finalizar o curso, a avaliação de itens.

Segundo as Diretrizes Curriculares da EJA,

A matriz curricular contemplava disciplinas da base nacional comum, com avaliações no processo e uma avaliação estadual final, conforme prevê a Resolução 001/2000, do CNE. Para atender a essa exigência legal, a SEED manteve um Banco Estadual de Itens, pelo sistema on-line, que deveria ser continuamente atualizado pelos professores da Rede Pública Estadual atuantes nos cursos semipresenciais. Esta forma de organização curricular foi cessada no início do ano de 2006 (PARANÁ, 2006, p. 25).

Além das alterações advindas da nova proposta que determinava que o atendimento individual dos CEEBJA, assim como o coletivo, deveria ser semipresencial, o ano de 2002 também é marcado pela luta em defesa da EJA como política pública:

No Paraná, também se fez a defesa da educação de jovens e adultos como política pública, sobretudo com a criação, em fevereiro de 2002, do Fórum Paranaense de EJA. Tal instância tornou mais forte a articulação das instituições governamentais, não-governamentais, empresariais, acadêmicas e movimentos sociais, em reuniões plenárias regionais e nos Encontros Paranaenses de EJA (Epejas) (PARANÁ, 2006, p. 22).

---

<sup>48</sup> Seria atribuído às avaliações realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem 40% do valor total, e os 60% restantes caberiam à prova do Banco de Itens que era gerada a partir de itens (questões objetivas de múltipla escolha) formulados pelos professores. Cada professor que possuía 20 horas tinha que inserir, obrigatoriamente, 10 itens mensalmente no sistema on-line da SEED.

Os anos seguintes se configuraram como um período de estudos organizados pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, no qual se procurou envolver professores, coordenações dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), direções, equipe administrativa e pedagógica da EJA de todo o Estado do Paraná.

Tais estudos alavancaram reflexões e amplas discussões a respeito do perfil dos educandos atendidos e das razões sociopolíticas e educacionais de constituição dessa demanda, que culminou com a revisão das políticas educacionais da EJA do estado e, mais especificamente, com a versão preliminar das novas Diretrizes Curriculares da EJA, como documento orientador para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos.

Esses estudos demonstraram a necessidade de uma reorganização na proposta, pois, segundo as Diretrizes Curriculares da EJA,

A análise das propostas pedagógicas de EJA vigentes, bem como o estudo, a reflexão e os debates com os profissionais e educandos desta modalidade de ensino demonstraram que é preciso reorganizar a oferta de EJA no que se refere à sua identidade e à flexibilidade no processo ensino-aprendizagem. Identificou-se que é preciso consolidar uma pedagogia que viabilize o acesso, a permanência e, sobretudo, o êxito educacional dos educandos (PARANÁ, 2006, p. 24).

No âmbito legal, a Indicação 01/05 da Comissão Temporária de Educação de Jovens e Adultos, incluída na Deliberação 06/05 de 11 de novembro de 2005, traz uma dura crítica ao declarar que é o “Banco Mundial quem define a política educacional no país”, motivando a criação de uma “fábrica de diplomas e certificados”, a qual se mostrou insuficiente para responder às aspirações da população pela aprendizagem. Expõe a necessidade de se investir em força de trabalho, em materiais e ambientes de aprendizagem e de se aumentar a oferta pública de EJA, visando combater a oferta das organizações particulares, vista como um nicho promissor de mercado, já que é barateada nos investimentos e cobrada dos estudantes (PARANÁ, 2005).

A seguir, a Indicação 01/05 apresenta os princípios que deverão nortear a EJA no Paraná: o ensino presencial, a avaliação processual e cumulativa e a idade mínima de 18 anos para a matrícula no Ensino Fundamental II e Médio. Defende que, por essa modalidade de ensino ofertar matrícula por disciplinas, o currículo de cada disciplina seja ofertado na sua totalidade, com 100% do tempo destinado ao trabalho pedagógico na instituição de ensino –

divididos em momentos coletivos (aula) e individuais de aprendizagem (orientação, leituras dirigidas e tarefas) – frequência obrigatória e aproveitamento de 60% no mínimo.

A Deliberação 06/05 do CEE se refere ao atendimento individual apenas no capítulo III dedicado à organização e ao funcionamento dos cursos de educação de jovens e adultos, quando afirma: “A organização dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, combinando momentos coletivos e individuais, observará a seguinte carga horária presencial [...]”, e, em seguida, passa a enfatizar a carga horária, a idade de ingresso e a avaliação. Deixa a cargo de cada estabelecimento de ensino traçar o seu encaminhamento pedagógico pautado nos conteúdos da base comum, avaliação processual e cumulativa com tratamento pedagógico específico da EJA e aferição dos conhecimentos informais adquiridos por meio de procedimentos de classificação. Portanto, essa Deliberação não traz informações quanto ao encaminhamento metodológico do atendimento individual, ou seja, de como estes deveriam ser organizados, já que, segundo o artigo 6.º, “A organização do trabalho pedagógico será expressa pelos estabelecimentos de ensino, no projeto político pedagógico e no regimento escolar” (PARANÁ, 2005, p. 3).

Entendemos que a ênfase na idade se deve à migração de alunos adolescentes do regular para a EJA, pois, ao argumentar quanto ao aumento da idade de ingresso os relatores da Indicação 01/05, alegam que essa alteração

visa assegurar que a modalidade EJA não venha a configurar-se como uma competidora mais interessante do que a modalidade regular, respeitando-se a natureza do processo pela idade do aluno, estando já definida no Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil a idade de até 17 anos como sendo de crianças e adolescentes (PARANÁ, 2005, p. 12).

Apesar de ser significativo o aumento da idade de ingresso por este delinear um novo perfil de aluno na EJA, acreditamos que as principais contribuições desses documentos (Indicação 01/05 e Deliberação 06/05) para o atendimento individual estão relacionadas à obrigatoriedade de se cumprir toda a carga horária do curso presencialmente e ao término da avaliação do Banco de Itens, deixando a cargo da escola o processo avaliativo.

Devemos destacar que a Deliberação n.º 06/05 proporcionou novas discussões quanto à organização curricular, à qualidade do ensino ofertada, à idade de ingresso<sup>49</sup> e regulamentou

---

<sup>49</sup> A idade de matrícula nos cursos de EJA desencadeia novas discussões e, em 03 de dezembro de 2010, é aprovada a Deliberação 05/10 do CEE que instituiu a idade de 15 anos completos no Ensino Fundamental e 18 anos completos no Médio, atendendo à Resolução n.º 03/10 do CNE.

a nova proposta pedagógica curricular de EJA em plena reformulação. Assim, no mês de julho de 2005, foi encaminhado aos CEEBJA o Ofício Circular DEJA n.º 009/05 que tratava da reorganização da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná e um documento para subsidiar a elaboração da nova proposta pedagógica curricular e do regimento escolar<sup>50</sup>.

Esses documentos já apresentavam a caracterização dos cursos como presenciais, obrigatoriedade de 75% de frequência, organização dos cursos de forma coletiva (turmas) ou individual, a matriz curricular a ser seguida, a filosofia e os princípios didático-pedagógicos, os processos de avaliação, classificação e reclassificação e o aproveitamento de estudos.

Na redefinição da proposta pedagógico-curricular de EJA da Rede Estadual de Educação, buscou-se manter as características de organização que atendem melhor à Educação de Jovens e Adultos, para: permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes; organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana (PARANÁ, 2006, p. 25).

A proposta presencial mantém a mesma carga horária total da proposta semipresencial (1200 horas, ou seja, 1440h/a em cada nível de ensino), exige a frequência mínima de 75%, porém apresenta uma nova matriz curricular em que há uma redistribuição dessa carga horária entre as disciplinas que compõe a base comum. Há diminuição na carga horária de Língua Portuguesa e Matemática (passa a ser de 272h/a e 224 h/a para o EF e EM, respectivamente<sup>51</sup>) e um acréscimo na carga horária das demais disciplinas.

Entretanto, essa alteração pode ser vista, na prática, como um acréscimo, pois há um aumento da carga horária presencial. A disciplina de Português Fundamental II, na proposta semipresencial, deveria ofertar 108 h/a presenciais, e com a implantação da proposta presencial passou a ofertar 272 h/a. Acreditamos que esse aumento na carga horária presencial

---

<sup>50</sup> Dados obtidos por meio de documentos dos arquivos do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva.

<sup>51</sup> Na proposta semipresencial, a carga horária da disciplina de Português do Ensino Fundamental II era 360 h/a, sendo 108 presenciais e 252 não presenciais. Com a implantação da proposta presencial, passou para 272 h/a presenciais. E, no ano de 2010, há uma nova alteração aumentando para 336h/a (Deliberação n.º 05/10 do CEE que altera a carga horária total do Ensino Fundamental – fase II para 1600 h/a). Já no Ensino Médio, a carga horária na proposta semipresencial era de 320 h/a, dessas 96 eram presenciais e 224 eram não presenciais. A proposta presencial altera a carga horária do Ensino Médio para 224 h/a presenciais. Essa carga horária permanece até o ano de 2008 quando foi reduzida para 208h/a, devido à inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia (Deliberação n.º 03/08 do CEE).

ocasionou mudanças no encaminhamento metodológico das práticas pedagógicas do atendimento individual, pois, a partir desse momento, o aluno passa a realizar todas as atividades propostas presencialmente na escola, o contato entre professor e aluno é maior, fazendo com que aquele perceba as dificuldades e possa intervir no momento em que as dúvidas, as dificuldades apareçam. Dessa forma, a ação pedagógica por meio das intervenções e/ou orientações dos professores durante o processo de ensino e aprendizagem são mais constantes, mais pontuais e precisas.

Os CEEBJA, cumprindo a exigência legal e primando pela qualidade no processo educativo, adotam a nova proposta pedagógico-curricular de EJA enviada pela mantenedora a partir de 2006, contemplando 100% da carga horária total na forma presencial e avaliação no processo. A matrícula do educando continuou sendo feita por disciplina, tanto na organização coletiva quanto individual, “ficando a critério do educando escolher a maneira que melhor se adapte às suas condições e necessidades, ou mesmo mesclar essas formas, ou seja, cursar algumas disciplinas coletivamente e outras individualmente” (PARANÁ, 2005).

Ao falar a respeito do atendimento individual, a proposta presencial expõe que as práticas pedagógicas deverão considerar as especificidades quanto à bagagem cultural e aos saberes já adquiridos, bem como proporcionar uma relação mais próxima e personalizada que respeite o ritmo próprio de cada educando, possibilitando a vinculação dos saberes já adquiridos com os saberes formais.

Segundo essa proposta, a organização individual

será programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, contemplando mais intensamente a relação pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados (PARANÁ, 2005, p.2).

Nas Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná, que se configuram como um documento referencial e orientador do currículo para todas as escolas que ofertam essa modalidade de ensino, tanto para os cursos como para exames, é apresentado um breve histórico e diagnóstico dessa modalidade de ensino, uma discussão a respeito de sua função social, o perfil do educando, os eixos articuladores do currículo (cultura, trabalho e tempo), a concepção de avaliação e as orientações metodológicas a serem adotadas (PARANÁ, 2006).

Ao traçar o perfil do educando da EJA, as Diretrizes desvendam a heterogeneidade presente nesses grupos, pois, se por um lado, há a presença marcante de adolescentes que,

devido à frequente evasão e reprovação, precisam da escolarização para atender às exigências do mundo do trabalho, por outro também contamos com pessoas idosas que retornam à escola para desenvolver ou ampliar seus conhecimentos, ampliar sua convivência social e/ou por realização pessoal. Trata-se, portanto, de “educandos que apresentam uma temporalidade específica no processo de aprendizagem, o que as faz merecer atenção especial no processo educativo” (PARANÁ, 2006, p. 30).

As Diretrizes enfatizam também que a diversidade encontrada não se detém à característica etária, mas também à diversidade sociocultural de seu público e é por isso que a “EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que levem em consideração o perfil do educando jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade” (PARANÁ, 2006, p. 30).

No atendimento individual dos CEEBJA, encontram-se educandos provenientes das diferentes classes sociais, com trajetórias de vida sedimentadas e diferenciadas, que aportam na EJA em busca do saber escolarizado. Acreditamos que cabe à escola, mais especificamente aos professores, visualizar essa diversidade sociocultural como um recurso enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo, acolhendo e integrando as tradições trazidas pelas culturas de origem às práticas de letramento propostas pela escola.

A nosso ver, a conscientização de que a EJA tem como eixos articuladores inter-relacionados a cultura, o trabalho e o tempo torna-se essencial no atendimento individual, pois a prática pedagógica, ao considerar esses eixos, tende a ser mais próxima da realidade vivida e das dificuldades apresentadas por esses educandos que possuem diferenças socioculturais que devem ser atendidas. As Diretrizes Curriculares da EJA apresentam esse posicionamento, ao afirmar que:

Como eixo principal, a cultura norteará a ação pedagógica, haja vista que dela emanam as manifestações humanas, entre elas o trabalho e o tempo. Portanto, é necessário manter o foco na diversidade cultural, percebendo, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar, estabelecendo relações a partir do conhecimento que esta detém, para a (re)construção de seus saberes (PARANÁ, 2006, p.35).

A valorização da diversidade cultural, a compreensão de que o educando de EJA se relaciona com o mundo do trabalho e que apresenta diferentes tempos que devem ser respeitados são apontados como os princípios metodológicos para a EJA, já que o que se propõe é

a organização de um modelo pedagógico próprio para esta modalidade de ensino da Educação Básica, que propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social (PARANÁ, 2006, p. 40).

Como vemos, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006) apregoam a defesa por uma estrutura flexível, que respeite o tempo diferenciado de aprendizagem dos educandos, a superação de um ensino enciclopédico, a articulação dos conteúdos específicos das disciplinas com a realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica e a defesa de que a escola seja um espaço de mediação entre o educando e os saberes que, ao serem assimilados, constituir-se-ão em instrumentos de transformação de sua realidade social.

Entendemos que o atendimento individual deve e pode atender a todos esses itens, pois essa organização apresenta uma estrutura flexível quanto aos horários de atendimento e ao desenvolvimento das atividades que respeitam o ponto de partida em que se encontra cada aluno, suas experiências anteriores intra e extraescolares e a articulação desses saberes por meio de uma interação mais próxima e direta entre professor e aluno.

Mesmo após a publicação das DCE da EJA, algumas questões continuaram polemizando, principalmente a carga horária e a idade mínima para matrícula na EJA. Em 03 de dezembro de 2010, a Deliberação n.º 05/10 do CEE, amparada na Resolução n.º 03/ 2010 do CNE/CEB, estabelece novas normas para a Educação de Jovens e Adultos que alteram a carga horária do Ensino Fundamental II (passa de 1200 para 1600 horas) e a idade para matrícula (15 anos completos para no Ensino Fundamental e 18 para Médio).

Nesse mesmo ano, os CEEBJA recebem, por meio da Instrução n.º 32/ 10, a matriz curricular vigente<sup>52</sup> e novas orientações que devem ser consideradas por esses estabelecimentos, tais como: a) número de disciplinas cursadas simultaneamente não pode ser maior do que quatro; b) o educando matriculado no atendimento individual<sup>53</sup> deve cumprir 100% da carga horária presencialmente; c) esse aluno deverá atingir a nota mínima de 6,0 para fins de conclusão da disciplina.

---

<sup>52</sup> Nessa matriz, a disciplina de Português no Ensino Fundamental fase II passa a ter 336h/a presenciais.

<sup>53</sup> No atendimento coletivo, o educando poderá ter 75% de frequência.

Gostaríamos de destacar que, atualmente, o atendimento individual dos CEEBJA do Paraná tem como principais documentos norteadores as Resoluções n.º 01/2000 e n.º 03/2010 do CNE; a Deliberação 05/10 e a Instrução 32/10 do CEE; a Diretrizes Curriculares da EJA (PARANÁ, 2006) e a proposta pedagógica do ensino presencial (PARANÁ, 2005).

Encerramos aqui este capítulo, cientes de que nosso olhar não abarcou a todos os momentos relevantes para a constituição do atendimento individual tal qual ele se apresenta hoje no CEEBJA “Professor Manoel R. da Silva”, até porque esse estudo é muito vasto e nosso olhar limitado, por isso muitos outros momentos significativos podem ter ficado fora desse levantamento bibliográfico e documental, mas ele é suficiente para compreender a realidade e as práticas pedagógicas do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva.

### **CAPÍTULO 3**

#### **A TRAJETÓRIA DO CEEBJA PROFESSOR MANOEL RODRIGUES DA SILVA E O ATENDIMENTO INDIVIDUAL: ENTRELAÇAMENTOS**

Como vimos, os CES (Centro de Estudos Supletivos) foram propostos em 1974 pelo Ministério da Educação e idealizados para atender a população jovem e adulta já inserida no mercado de trabalho. Nesse momento, já propunham um ensino personalizado em que se defendia o respeito às características individuais, ao ritmo e à disponibilidade de tempo do educando que poderia realizar seu curso basicamente à distância.

A regulamentação dos CES foi deixada a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, o que acarretou em uma oferta desigual no País, uma organização diferenciada e até uma diferença na nomenclatura utilizada. No Paraná, o CES foi regulamentado pela Deliberação 35/80 que, como experimento pedagógico, ofertaria matrícula por disciplina, frequência livre e respeitaria a idade mínima de 18 anos para o 1.º grau e 21 para o 2.º grau.

No ano de 1985, atendendo a essa regulamentação, o CES “Professor Manoel Rodrigues da Silva”, localizado no município de Maringá, iniciou suas atividades e, diferentemente das escolas regulares, constituiu-se como uma escola aberta, de frequência livre, ensino personalizado/individual e metodologia própria. Essas características atribuídas ao CES desde a sua fundação fazem dessa instituição algo singular, diferente do que encontramos no ensino regular.

Embora na escola regular também haja momentos em que o professor atende ao aluno individualmente, não estamos nos referindo a esse tipo de atendimento que ocorre apenas quando o aluno é atendido na carteira pelo professor. Não estamos diante do que a maioria das pessoas entende por atendimento individual, pois não se trata de momentos esporádicos e sim de uma organização diferenciada.

O ensino regular está organizado de forma seriada em turmas e os alunos são dispostos em salas de aula com quadro de giz, onde predominam as aulas expositivas, em que o professor expõe o conteúdo para todos os alunos de acordo com o nível de escolaridade e de conhecimento que julga que todos tenham e, esporadicamente, atendem os alunos em suas carteiras. No CES de Maringá, atual CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, os alunos são organizados de forma coletiva ou individual. No/a atendimento/organização individual, foco

da nossa pesquisa, o aluno realiza sua matrícula por disciplina, ou seja, escolhe a(s) disciplina(s)<sup>54</sup> que quer cursar e é atendido individualmente praticamente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia só difere quando o educando do atendimento individual opta por participar de oficinas, grupo de estudos ou minicursos. No dia a dia, na área de Língua Portuguesa, ele recebe explicações e orientações orais do professor conforme o nível de escolarização e o conhecimento de mundo que revela ter por meio do contato direto ou da realização de suas atividades, dentre elas as produções textuais.

Assim, embora todos os alunos tenham um rol de conteúdos a ser seguido conforme o nível de ensino em que está matriculado, cada aluno recebe um atendimento e um encaminhamento diferenciado, já que suas especificidades são consideradas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, gostaríamos de ressaltar que essa organização, desde o surgimento da escola até os dias atuais, sofreu modificações que implicaram diretamente em mudanças nas práticas pedagógicas em função da necessidade de se adaptar às alterações das leis, à comunidade escolar atendida e ao espaço físico da escola.

Para compreender melhor como esse CES surgiu e como foi mudando ao longo do seu percurso histórico, recorreremos às entrevistas realizadas com os profissionais que atuam há mais tempo na escola e aos documentos da própria escola, em especial os Projetos Políticos Pedagógicos, e organizamos esse capítulo em três seções correspondentes aos três momentos mais significativos dessa instituição.

No primeiro momento, intitulado “O início da caminhada: o Centro de Estudos Supletivos”, dedicar-nos-emos ao período em que a frequência era livre, não havia uma carga horária obrigatória a ser cumprida na escola. Esse período inicia-se em 1985, ano da fundação do primeiro CES do núcleo de Maringá, e culmina no ano de 2002 com a implementação da Proposta Pedagógica de Ensino Semipresencial. Durante esse período, a escola buscou alternativas, inovações, práticas pedagógicas diferenciadas para que melhor atendesse ao perfil de aluno que a procurava para concluir seus estudos. É ainda nesse período em que o ensino era praticamente à distância que surge um processo de aproximação entre educador e

---

<sup>54</sup> O educando pode cursar até quatro disciplinas concomitantemente, porém a maioria prefere matricular-se em apenas uma ou, no máximo, duas disciplinas simultaneamente.

educando, o qual pode ser entendido como um dos grandes diferenciais do atendimento individual hoje.

A seguir, na seção “Ensino semipresencial: o caminho acertado?” abordaremos as modificações ocorridas no atendimento individual advindas em decorrência da implantação da Proposta Pedagógica de ensino semipresencial.

Essa proposta acarreta várias mudanças, dentre elas consideramos que a mais importante é a regulamentação da obrigatoriedade de se cumprir 30% da carga horária do curso na escola, ou seja, presencialmente. O percentual restante deveria ser cumprido por meio de atividades encaminhadas pelo professor a serem realizadas fora do espaço escolar, mas consideradas no processo avaliativo. Isso regularizou a necessidade de um maior contato, uma maior aproximação entre professor e aluno, intensificando, assim, a participação do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Na última seção, “O ensino presencial: novos caminhos”, discutimos as mudanças que o CEEBJA Professor Manoel R. da Silva vivenciou, a partir da vigência da Proposta Pedagógica Presencial de Ensino que começou a vigorar no início de 2006 e que regulamentou o cumprimento de 100% da carga horária no espaço escolar. Procuramos descrever como se dão as práticas pedagógicas atualmente e a busca por um caminho que, ao ser trilhado, conduza a uma educação inclusiva que permita ao educando sua (re)inserção na sociedade letrada.

### 3.1 O início da caminhada: o Centro de Estudos Supletivos

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos “Professor Manoel Rodrigues da Silva” - Ensino Fundamental e Médio - começou a ser pensado no ano de 1985 por uma equipe de professores sob a coordenação do Professor Claudio Vilela, auxiliado pelo Professor Manoel Rodrigues da Silva.

A formação do corpo docente, segundo a professora Lucinda, que atua nesse CEEBJA desde a sua fundação, ficou a cargo do próprio professor Claudio que convidou alguns professores mediante indicação, os quais passavam por entrevistas em que eram analisados seu perfil e sua vida profissional.

Estava montando o CEEBJA, não tinha nada, nada, nada. O primeiro grau, naquele tempo era primeiro grau, hoje Ensino Fundamental, a Kimiko veio e começou a elaborar e, antes dela terminar, o Cláudio queria que cada um

indicasse alguém para o Médio. Estava montando a escola. Daí a Kimiko me conhecia, eu trabalhava no João XXIII e estava com ordem de serviço lá no Pioli, no ensino regular, à noite. A Kimiko nem me conhecia direito, mas acho que ela viu o meu perfil e achou que desse certo comigo. Ela me chamou, falou do trabalho. Ninguém sabia nada, o que era, como que ia ser, nada. Ela estava perdida e eu mais ainda. Ela falou eles querem que montem o Ensino Médio e querem um professor com esse perfil (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Sem receber muita orientação da Secretaria de Estado da Educação (SEED), como podemos verificar pelo final do excerto do depoimento da professora, mas com comprometimento e profissionalismo, os professores, juntamente com o Professor Claudio Vilela - primeiro diretor - deram início às atividades pedagógicas nesse CEEBJA em 19 de setembro de 1985. Entretanto, foi somente em 07 de maio de 1987, por meio da Resolução 1984/87, que foi oficializada a autorização para seu funcionamento.

Inicialmente essa instituição recebeu a denominação de CES - Centro de Estudos Supletivo “Prof. Manoel Rodrigues da Silva” e, amparado na Lei 5.692/71, visava suprir a escolarização dos jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho, que não dispunham de tempo para frequentar a escola regular devido às exigências desta quanto ao horário e à frequência e que precisavam concluir sua escolarização.

Como vimos, os Centros de Estudos Supletivos (CES) foram idealizados e patrocinados pelo Governo Federal que, diante da necessidade de preparar mão de obra para o “milagre econômico” que o país vivia, incentivou a fundação do CES por todo o Brasil, obedecendo a um padrão de ensino que primava pela versatilidade, com atendimento personalizado e emprego de metodologias adequadas à clientela adulta.

O CES/CEEBJA foco deste estudo oferecia matrícula por disciplina e não exigia frequência. Cada educando era atendido individualmente e recebia orientações de como estudar os módulos e da obrigatoriedade de frequentar as telessalas, onde havia cabines em que o aluno assistia às aulas de vídeo correspondentes aos conteúdos do módulo que havia estudado. Tratava-se de um suporte tecnológico avançadíssimo para a época. Só depois de ter estudado os módulos em casa e de ter comparecido à escola para assistir às teleaulas, é que ele, sentindo-se preparado, poderia fazer a sua avaliação ou avaliações das disciplinas que estava cursando.

Os professores eram denominados “orientadores de aprendizagem” e cabia a eles a elaboração das avaliações, a resolução de algumas dúvidas dos alunos, o encaminhamento

deles para a telessala, onde havia um técnico que colocava o vídeo solicitado pelo professor, a aplicação e a correção das avaliações. Tratava-se de um atendimento essencialmente individualizado em que o aluno era quase um autodidata, pois estudava praticamente sozinho em casa.

A desobrigatoriedade de se cumprir carga horária no CES fazia com que o aluno estudasse em casa e só frequentasse a escola para receber orientações quanto ao material, para assistir às teleaulas, para esclarecer dúvidas advindas do estudo do módulo ou para fazer as avaliações, tendo, portanto, um contato mínimo com o professor. Segundo o Professor João,

No início, era um individual completamente distante, era quase que um curso realmente à distância que o aluno vinha fazer só a avaliação, sendo que esse à distância não havia nenhum tipo de suporte pedagógico para trabalhar com o aluno, o aluno tinha o livro didático impresso e um guia de estudos muito rápido e muito básico (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

O professor pouco interferia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois sua atuação também era mínima e restrita às solicitações dos alunos, visto que eram eles que deveriam se dirigir à mesa do professor e expressar as suas dúvidas. Não havendo um trabalho intensivo dos professores no processo de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas voltadas para a apreensão e assimilação dos conteúdos, o aluno se torna peça fundamental do processo, já que dependia grandemente de seu autoaprimoramento. Segundo a professora Lucinda:

Os alunos naquela época, mesmo sem frequência obrigatória, eu achava que eles estudavam, ou estudavam muito ou tinham muito conteúdo, porque, sabe, as respostas, os textos... Não tinha uma preparação por nós, nossa conversa era um diálogo mais assim para deixar o aluno mais à vontade, mais tranquilo para fazer a prova, com uma recepção bem agradável. Eles tinham esse contato com o professor (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Apesar de exemplificar que o sucesso do aluno no processo de ensino e aprendizagem dependia grandemente dele próprio, essa professora defende a importância da correção das avaliações que se davam, logo após o seu término, diante do aluno. Isso possibilitava que ele visse o que havia errado e recebesse orientações quanto aos conteúdos e aos aspectos que poderia melhorar, principalmente nas produções de texto.

Eu sempre achei que a coisa mais importante do CEEBJA é a correção na frente do aluno. Era e é uma novidade incrível, porque na escola regular o professor leva para casa a prova e o aluno fica naquela dúvida. Vai chegando a outra prova e o professor ainda nem devolveu a primeira. Eu acho que é uma falta, mas tem gente que não corrige a prova logo em seguida, nem orienta, chama o aluno e orienta, ou coloca um bilhetezinho. Põe errado, sem comentário nenhum. No nosso não, até hoje a gente corrige, mostra para o aluno o que ele errou, mostra o texto. A gente percebe que ele pode crescer ali através daquela orientação. E eles gostam de ver a prova corrigida. Naquela época era novidade um professor corrigir sua prova na sua frente, orientar tudo: ‘Olha aqui, faltou parágrafo, aqui você fez tal coisa, aqui essa letra tem que ser mais legível...’ Uma orientação muito importante que eu sempre valorizei (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

De fato, constatamos que a correção das avaliações e a reestruturação do texto na frente do aluno persistem até hoje no atendimento individual de Língua Portuguesa e se configuram, atualmente, em práticas importantes para o aprimoramento da escrita. Acreditamos, ainda, que, na década de 1980, essas práticas pedagógicas não eram apenas importantes, mas sim essenciais para o desenvolvimento das habilidades de escrita, visto que este era um dos poucos momentos em que o professor conduzia o processo de ensino e aprendizagem por meio de um diálogo direto e individualizado com cada educando e, a partir de seus deslizes, comentava como este poderia aprimorar seu domínio linguístico.

Essa forma de atendimento em que não se exigia frequência possibilitou que alunos que apresentavam uma maior facilidade e preparo concluíssem os seus estudos em pouquíssimo tempo, atendendo assim às suas necessidades de acelerar o processo e suprir a escolarização regular da qual haviam sido excluídos. Segundo a Professora Lucinda: “Teve gente que terminou o Ensino Médio em um mês, ou até menos, porque estudava e vinha com o conteúdo assim... Fazia a prova, uma prova extensa, puxada e eles passavam”.

Sendo assim, o atendimento era condizente com o perfil de aluno, jovem e adulto trabalhador, que frequentava o CES/CEEBJA na época, pois a idade mínima exigida para o ingresso no Ensino Fundamental era 18 anos e no Médio 21 anos e, como afirma Lucinda, só faltava a esses alunos o certificado:

O Ensino Médio era para 21 anos, pessoas bem maduras, e o Fundamental, eu não tenho bem certeza, mas acho que era 18 anos. [...] Eles eram alunos tão já assim bem preparados, porque conteúdo eles tinham demais, o que faltava para eles era só o certificado. Eram alunos que eu ficava boba, tinha conteúdo demais, mas não tinha o certificado. Eram trabalhadores, tinha até gente que já trabalhava em revistas (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Essa busca pelo certificado, pela escolarização, no final da década de 1980 e o começo da década de 1990, é apontada pelo professor João como uma necessidade advinda da crise econômica que o país vivia e a consequente cobrança pela escolaridade como elemento indispensável para a empregabilidade, ou seja, para se conseguir e/ou se manter em um emprego era exigida a conclusão dos estudos. O crescente número de alunos levou a escola a procurar espaços cada vez maiores para desenvolver suas atividades.

De fato o CES, de 1985 até 1992, mudou quatro vezes de endereço<sup>55</sup>. Se isso era preciso para atender a clientela sempre maior que buscava concluir seus estudos, precisamos, nesse contexto, considerar um outro fator: assim como aumentava o número de alunos, também diversificava o seu perfil. Pouco tempo após iniciar suas atividades, cerca de dois ou três anos, o CES/CEEBJA, devido, entre outros fatores, à implantação da deliberação 013/86 do CEE que reduziu a idade de ingresso no supletivo<sup>56</sup>, inclusive nos CES, começou a receber um número bem maior de alunos que queriam se manter no mundo do emprego, mas que apresentavam um perfil bem distinto daqueles do início. Já não tinham tanta facilidade em estudar sozinhos, faltava-lhes não só o certificado, mas também o conteúdo e, muitas vezes, os módulos e as aulas de vídeo não supriam essa defasagem. Como revela a professora Lucinda:

A gente foi percebendo, no decorrer dos anos, que a idade foi mudada e o perfil do aluno também mudou. Quando começaram a vir os alunos mais novos e a escola começou a aumentar a clientela, vinham mais pessoas com mais dificuldades, não foi aquele momento mais áureo. Foi aquele momento já daqueles alunos que estavam parados, não é que faltava só o certificado, faltava conteúdo mesmo, leitura pra eles. Começaram a aparecer, aí o professor teve que resolver o problema. (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012)

Devido à mudança da clientela, em uma tentativa de resolver a defasagem de conteúdos dos educandos, os professores de algumas áreas, dentre elas a área de Português, começaram a aplicar uma avaliação diagnóstica que visava verificar o nível de leitura dos

---

<sup>55</sup> O CES iniciou suas atividades na Avenida Brasil, mudou-se para um sobrado próximo à praça João XXIII e depois para a Rua Piratininga, onde permaneceu até 1991. De 1992 a 1996 funcionou na Avenida Tamandaré e, no início de 1997, mudou-se definitivamente para a Rua Paranaguá, 430.

<sup>56</sup> A idade de ingresso passou a ser 14 anos para o 1º grau (Ensino Fundamental) e 18 anos para o 2º grau (Ensino Médio).

alunos e, a partir dos resultados dessa avaliação, encaminhá-los para um estudo preparatório anterior aos conteúdos dos módulos. Tratava-se, como afirma a professora Lucinda, de uma espécie de reforço que durava alguns meses e era ministrado por um professor da disciplina a um grupo de alunos.

Consideramos que a constatação de que o público havia mudado e de que era preciso adaptar o atendimento ofertado até então fez com que a avaliação diagnóstica surgisse como um instrumento de reconhecimento das dificuldades dos alunos para, a partir dessa verificação, introduzir práticas pedagógicas diferenciadas das adotadas até o momento. Advêm desse contexto, portanto, as primeiras modificações no atendimento individual que passa a ofertar grupos de estudos coletivos que buscavam aprimorar as habilidades de leitura e de escrita. Dessa forma, concomitantemente com o atendimento individual personalizado, o CES passou a disponibilizar momentos coletivos em que o professor trabalhava com um grupo de alunos que precisava retomar conteúdos para que estes, posteriormente, conseguissem prosseguir seus estudos por meio dos módulos, das teleaulas e das orientações individualizadas dos professores.

Nesses momentos coletivos, o professor, em uma sala de aula, além de fazer uso do quadro de giz, o que não ocorria no atendimento individual, expunha os conteúdos e incentivava a participação ativa de todos os alunos por meio de questionamentos, discussões e trabalhos em grupo, ou seja, tratava-se de uma aula expositiva dialogada que, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, procurava fazer com que estes se soltassem e revelassem suas dificuldades para que estas fossem sanadas.

A avaliação diagnóstica também contribuiu para que os professores constatassem que os módulos de estudo adotados não supriam as necessidades de muitos dos alunos que passaram a frequentar o CES, pois era preciso trabalhar conteúdos fundamentais.

Diante dessa necessidade de se trabalhar conteúdos não contemplados no material didático adotado, o grupo de professores do CEEBJA de Maringá intensificou a produção de um material próprio para os alunos da EJA que, posteriormente, no ano de 1992, passou a ser reproduzido na própria gráfica da escola. Esse empenho dos professores é reconhecido pela escola em uma reunião conduzida pelo então diretor Claudio Vilela, em que havia representantes da mantenedora:

Em menos de 3, 4 anos, o CEEBJA de Maringá era o auge, inclusive veio o pessoal de Curitiba, as chefes, e um dia ele chamou os professores e

começou a falar do que nós produzimos, do que nós fizemos. Ele mandou nós ficarmos de pé. Eu e a Regina lá de pé, e ele não falava nada, pensei ‘ele vai dar a maior bronca’. Então quando ele falou ‘essas professoras...’ começou a elogiar a gente, eu não sabia nem o que falar (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

O alto índice de evasão e a constatação de que o perfil de aluno quase autodidata havia diminuído significativamente e de que ele não conseguia se organizar e estudar individualmente geraram discussões no interior da escola e novas mudanças na prática pedagógica.

Era preciso inovar, proporcionar uma nova forma de atender a esse aluno que não conseguia estudar em casa. Assim o CES/CEEBJA “Professor Manoel Rodrigues da Silva” com seu ensino individualizado praticamente à distância perdurou somente até o início da década de 1990, quando essa instituição iniciou uma nova experiência: o atendimento coletivo. O professor João discorre a respeito dessa alteração na organização:

[...] eu me lembro que no CEEBJA começou uma experiência, eu acho que inclusive inédita no Paraná, de atendimento coletivo, especialmente nas áreas das disciplinas de exatas, porque nas áreas de humanas, Português, História, Geografia, até mesmo a Biologia, também entra nas ciências naturais, mas como a base do trabalho pedagógico era mais a leitura e a interpretação de textos, os alunos conseguiam. Mas chegava na Química, na Física, na Matemática, os alunos enroscavam, os alunos não iam, os alunos não conseguiam, os alunos não conseguiam fazer o processo de forma autodidata, individual, longe do professor e assim por diante. Então eu me lembro que o CEEBJA começou inclusive com uma experiência, talvez até pioneira, não posso afirmar que foi realmente, mas acho que foi um dos primeiros que começou a propor momentos coletivos de aprendizagem para os alunos, especialmente nas disciplinas de exatas (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Dessa forma, paralelamente ao atendimento individual com sua sistemática flexível, sem obrigatoriedade de frequência, o que possibilitava que o aluno estudasse em casa e viesse à escola só para fazer as avaliações, foi nascendo a organização coletiva, com cronogramas pré-determinados e aulas expositivas. Gostaríamos de destacar que, mesmo com a implantação do atendimento coletivo, o atendimento individual, principalmente devido a sua sistemática flexível que não exigia cumprimento de horários rígidos e/ou de frequência, não foi abandonado.

O professor João ao ser questionado a respeito desse experimento pedagógico - organização coletiva - quanto ao cumprimento de uma carga horária, afirmou que,

diferentemente do atendimento individual, no coletivo, havia uma cobrança quanto à frequência, já que “[...] tinha uma carga horária a ser cumprida. Ele tinha um número de dias, um número de encontros em que os alunos deveriam estar presentes na escola em que o professor trabalhava coletivamente com um grupo de alunos”. Mesmo não havendo uma cobrança legal quanto ao cumprimento de carga horária, o aluno que optava por fazer seus estudos nessa organização coletiva necessariamente tinha que ter disponibilidade de horário para frequentar as aulas e cumprir uma carga horária na escola, pois havia um controle interno de frequência.

Além de implantar o coletivo, o CES/CEEBJA de Maringá inicia um processo de expansão da escola por meio de um projeto denominado Descentralização Técnico-Administrativo-Pedagógico do CES para o ensino noturno de 1º Grau, o qual deu origem aos Postos Avançados do CES (PAC), hoje denominados de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED).

Quanto ao surgimento do PAC, Correia (2008) afirma:

Desde 1994, o CES de Maringá desenvolvia um experimento pedagógico com o nome de Descentralização Técnico-Administrativo-Pedagógico do Ensino Supletivo de 1º Grau, que acabou por se transformar no PAC. Tratava-se de levar, até cinco escolas de bairros de Maringá, a oferta de ensino supletivo da Fase II, ocupando escolas municipais e estaduais ociosas no período noturno, com atendimento individual e coletivo, matrícula por disciplina e cronograma de aulas pré estabelecido. Os professores eram contratados pela Secretaria de Estado da Educação. A matrícula e a certificação ficava a cargo do CES de Maringá (CORREIA, 2008, p. 50).

O Centro de Estudos Supletivos Professor Manoel Rodrigues da Silva passou, então, a atender aos alunos da periferia da cidade em escolas cedidas pelo estado e/ou pela Prefeitura Municipal de Maringá que, no período noturno, ficavam ociosas. A implantação dessa prática pedagógica é atribuída, pelos professores entrevistados, à competência do diretor<sup>57</sup> do CES/CEEBJA de Maringá da época. Para a professora Lucinda:

O Cláudio, pra mim, ele foi e é uma pessoa especial, sonhou grande mesmo e foi aumentando o CEEBJA. O Jorge foi discípulo do Cláudio. A partir daquela época, acho que em 91,92, foram dispersando, colocando em cada bairro e falava que essas pessoas também tinham direito. Levava professor

<sup>57</sup> O primeiro diretor do CES foi o Professor Cláudio Vilela (1985 a 1994). Foi somente em janeiro de 1995 que assumiu um novo diretor, o Professor Jorge Luiz Correia, que exerceu essa função até fevereiro de 2008 quando se afastou para participar do PDE.

do CEEBJA. Contratava e começaram a vir os professores CLT para atuar nos PAC, depois APEDs. Foi aumentando, aumentando. Lá a primeira hora era individual e depois era aula coletiva (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

O projeto de Descentralização Técnico-Administrativo-Pedagógico do CES surgiu para aproximar a escolarização dos menos favorecidos, desprovidos de recursos econômicos e de tempo para se deslocarem até a sede do CES. Visava atender os alunos que moravam na periferia e que, ao concluírem o Ensino Fundamental fase I, não davam prosseguimento aos seus estudos.

O primeiro diretor percebeu que os alunos que eram atendidos nos bairros no primeiro segmento do Ensino Fundamental de primeira a quarta série acabavam concluindo a quarta série, mas como não havia uma oferta de EJA de quinta a oitava, eles ficavam lá na sala, eles não se dirigiam até o centro, onde estava o CES e tinha a oferta de quinta a oitava e Ensino Médio. Então a ideia foi levar a oferta de quinta a oitava para os bairros próximos das casas, da residência, onde estavam esses alunos que precisavam desse atendimento (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Os postos avançados do CES possuíam matrícula por disciplina, um cronograma de aulas preestabelecido e mesclavam atendimento individual e coletivo, já que os professores davam um atendimento individualizado àqueles alunos que apresentavam dificuldades ou dúvidas a serem sanadas na primeira aula, o que possibilitava uma flexibilidade de horário de chegada para os demais, e no restante do período trabalhavam o conteúdo coletivamente.

A organização coletiva implantada na sede do CES mostrou-se relativamente eficaz para o que se propunha, foi reconhecida pelo estado, regulamentada na Deliberação 016/95 e expandida aos outros CES do Paraná. O mesmo ocorreu com a proposta de descentralização, que avançou, cresceu, virou PAC, foi regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação para o Ensino Fundamental fase II no final de 1995 e, posteriormente, ampliou o atendimento atingindo outros municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Maringá que não possuíam CES e os alunos que precisavam concluir o Ensino Médio.

Ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico do CES/CEEBJA de 1995, ao descrever o funcionamento da escola, defende uma proposta que respeite o ritmo próprio de cada aluno, com metodologia de ensino personalizado<sup>58</sup> capaz de oferecer condições de o

---

<sup>58</sup> Esse documento, ao descrever como era o funcionamento da escola, não traz o termo atendimento individual e sim ensino personalizado. Entendemos que haja uma correlação de sentidos entre esses termos, pois na

aluno adulto adaptar o seu tempo livre e sua programação de estudo. Acrescenta que o CES, além de ofertar cursos de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série e 2.<sup>o</sup> grau, objetivando ampliar e otimizar o atendimento, implantou vários projetos.

Além do projeto de Descentralização Técnico administrativo Pedagógico do CES para o ensino noturno de 1.<sup>o</sup> grau (aluno trabalhador da periferia) que originou os PAC, que foi mencionado pelos professores entrevistados, esse Projeto Político Pedagógico descreve outros, tais como: Projeto de Descentralização de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, Programa Especial de Avaliação, Programa de Educação Especial Supletiva, Termo de cooperação Técnica e os Exames de equivalência e de Massa/função suplência.

De modo geral, os projetos desenvolvidos pelo CES, nesse período, visavam atender à necessidade que os Jovens e Adultos trabalhadores tinham de concluir seus estudos para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho já que tiveram seu direito à educação negado na idade própria. Entretanto, se por um lado, esses projetos apresentavam aspectos positivos como, por exemplo, facilitar o acesso à escolarização, trazendo-a para as empresas ou para o bairro em que residiam, por outro, a implementação de programas especiais, como o Programa Especial de Avaliação, e a aplicação das provas dos exames de Massa, atualmente denominados de provão, os quais eram e ainda são organizados pela Secretaria Estadual de Educação, imprimiram um ritmo acelerado ao processo educativo. E isso, a nosso ver, contribuiu para a visão que perdura até hoje de que estudar na EJA pressupõe ensino acelerado e de baixa qualidade.

As práticas pedagógicas do CES de Maringá e a dos demais CES do estado Paraná na década de 1990 não apresentavam unidade, pois diferiam na forma de atendimento, já que a maioria não ofertava momentos coletivos, no material didático, no número e no encaminhamento das avaliações, no tempo de conclusão do curso, bem como nos projetos especiais que desenvolviam. Isso fez com que a SEED/DEJA reorganizasse os trabalhos pedagógicos em uma tentativa de dar um mínimo de padronização e identidade a essas escolas (CORREIA, 2008, p. 118).

---

organização/atendimento individual do CES/ CEEBJA, em que há flexibilidade de horários e de frequência, ocorre um ensino personalizado, já que cada aluno era e é atendido individualmente pelo professor que, mediante as dúvidas daquele, intervém no processo ensino-aprendizagem por meio de orientações, exposições orais e encaminhamento de atividades diferenciadas.

Entre 1997 a 1999, o CES/CEEBJA de Maringá, assim como os demais do Paraná, é orientado pela SEED/DEJA, por meio de Instrução Normativa n.º 10/97 e o ofício circular da SEED/DEJA n.059/99, a: a) utilizar o material didático enviado pela SEED; b) adotar a avaliação contínua e cumulativa que promovesse a aceleração e o aproveitamento de estudos; c) aplicar avaliação de classificação aos alunos recebidos por transferência; d) aproveitar as disciplinas eliminadas em outras escolas; e) ofertar projetos especiais. Essas, entre outras medidas que incentivavam o aumento no número de concluintes, como o envio de planilhas comparativas de aprovação dos CES do Paraná e a cobrança de planos de ação para as escolas deficitárias, evidenciam a tentativa de unificar a organização dos CES/CEEBJA do Paraná, mas, principalmente, a preocupação com a agilidade, com a aceleração, com os resultados<sup>59</sup>.

Correia (2008, p. 109) reforça que o período de 1995 a 2002 foi um período de expansão do CES/CEEBJA, mas também aquele em que essa instituição enfrentou uma “contínua cobrança, por parte da SEED/DEJA, em relação aos resultados obtidos em termos de alunos atendidos e concluintes”. Alguns dos professores ao falarem dessa época demonstram certa indignação contra ao que lhes fora imposto (a aceleração, a certificação), pois, para eles, a qualidade jamais poderia ser depreciada em detrimento aos números.

Teve um período que o governo... nós trabalhávamos na ponta da faca. Então eles queriam ver só o resultado e números, não importava a qualidade. E a nossa escola sempre brigou pela qualidade, desde os primeiros diretores, os nossos orientadores, os professores. Quando chegava professor novo, sempre sabia que aqui nós defendíamos que trabalhasse com qualidade. E quando não acontecia isso, ele era até chamado à atenção. Mas nessa época foi uma época assim... muito difícil. O CEEBJA sempre trabalhou com uma dificuldade muito grande em aceitação lá de cima, porque eles quando mudam uma equipe, até eles conhecerem o nosso trabalho, a equipe já está terminando. Quando a gente fala, “Agora está bom. Agora todo mundo já sabe o que é o CEEBJA de Maringá, como se trabalha aqui, então vai dar certo”. Aí muda toda a equipe. Começa outra equipe (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Segundo Correia (2008), as políticas educacionais desenvolvidas no Paraná, nesse período, mantiveram-se em sintonia e articuladas às proposições da reforma do estado, da

---

<sup>59</sup> Segundo CORREIA (2008), a escola nesse período recebeu muitos ofícios que traziam, por exemplo, planilhas comparativas de aprovação dos CES e cobravam planos de ação para as escolas deficitárias. Sugeriam a ampliação do atendimento e a aceleração dos processos de conclusão. Além disso, atrelavam o aumento no número de docentes ao aumento do índice de aprovação que deveria atingir 40%.

educação em nível nacional e à aceitação dos princípios defendidos pelos agentes financeiros internacionais.

Assim, mesmo diante de tantos entraves e da falta de recursos federais mediante a exclusão da EJA dos recursos do FUNDEF, que, como vimos no capítulo 2, fez com que a EJA concorresse com a Educação Infantil e com o Ensino Médio pelos recursos públicos municipais e estaduais não capturados por esse órgão, não impediram que, no Paraná, a Educação de Jovens e Adultos continuasse em expansão. Num processo de descentralização, foram adotadas estratégias de gestão que possibilitaram a divisão de tarefas, de responsabilidades e de custos entre os diversos agentes estatais, privados e as comunidades escolares envolvidos. Nesse sentido, Correia afirma:

[...] a preocupação com os resultados do sistema educacional, os processos de descentralização e divisão de responsabilidades, a participação das comunidades na manutenção das escolas e a busca por maior racionalidade no gasto dos recursos disponíveis centralizaram as ações educacionais do governo Lerner (CORREIA, 2008, p. 165).

A intensa cobrança por números causou revolta e protestos verbais, porém esses movimentos não conseguiram ultrapassar o espaço intraescolar de algumas instituições escolares, dentre elas o CEEBJA de Maringá. Como exemplifica a pedagoga Isabel:

A nossa escola é muito dinâmica, cada período é uma discussão muito grande que acontece internamente. Mesmo que aconteça uma mudança por força de lei, isso não impede a discussão entre o grupo na escola: professores e equipe pedagógica. A gente se reúne e discute: O que está acontecendo? Por que está acontecendo? O que vai ser bom pra escola? O que não vai ser bom pra escola? Então esse cuidado sempre teve na escola desde que eu estou nela (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

Essa dinamicidade fez com que a equipe do CEEBJA atendesse o que lhe era solicitado, mas sempre discutindo uma melhor forma de adequar-se sem perder sua essência, adotando metodologias e encaminhamentos que considerassem e aproveitassem a experiência de vida que o jovem e o adulto possuem.

O Projeto Político Pedagógico do CES/CEEBJA “Professor Manoel R. da Silva” de 1995 já acena para esse eixo de luta como uma característica dessa instituição pela defesa de um ensino alternativo capaz de atender a clientela adulta trabalhadora, pois está pautado na:

[...] defesa do ensino público e gratuito em todos os níveis; uma escola democrática que não apenas amplie as oportunidades educacionais de acesso e retomada do estudo, mas garanta um ensino sério e de qualidade; a formação de educadores competentes e compromissados, não meros executores de uma política educacional traçada em gabinete, mas agentes aptos a fortalecerem um Projeto Político Pedagógico que é seu ideal de educação (PPP, 1995, p.2).

Assim, esse documento aponta para uma das características dessa escola, a de, para além das questões políticas impostas, procurar traçar seus caminhos próprios para desenvolver da melhor forma o processo de ensino e aprendizagem, preocupando-se com a prática pedagógica em detrimento à política de gabinete.

Para isso, foi necessária a intensificação da preparação pedagógica dos professores que ocorreu por meio de grupo de estudos com seus pares no interior da escola contando, muitas vezes, com o apoio de docentes da Universidade Estadual de Maringá, como afirma Lucinda:

Cursos pra nós, nessa orientação da parte pedagógica, nós tivemos muita orientação, muitos cursos, mas isso aconteceu já em 91, 92. O Claudio chamava, ele era aberto para cursos. Eu me lembro que a primeira vez que eu ouvi falar de Bakhtin foi a Maria Ângela Boer. Ela foi e o Claudio pegou deixou as segundas feiras de manhã para o pessoal fazer esse curso, nós ficamos um ano fazendo. As primeiras vezes que ela falou de Bakhtin, a gente tremia, não sabia nada do que era, e era assim difícil, mas desenvolveu um pouquinho as primeiras ideias. Eu nem sabia... eu terminei a minha faculdade em 77 (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Paralelamente aos cursos que almejavam a formação profissional, ocorriam as discussões quanto aos problemas de encaminhamento dos alunos, ao perfil, às especificidades e necessidades dos educandos e ao material didático, mas sem descartar os fatores extraescolares que interferiam, tais como: trabalho, falta de emprego, mudança de horário, a necessidade de um emprego melhor, a busca dos alunos por melhorar sua vida, que ocasionava a jornada dupla de trabalho, afastando-o da escola. A ideia defendida era a de que era preciso aproveitar a experiência de vida do aluno e propor novas metodologias de ensino, diferentes das do ensino regular.

As discussões no âmbito escolar fizeram com que os profissionais que atuavam no CES/CEEBJA “Professor Manoel R. da Silva” percebessem a necessidade de haver uma maior proximidade entre professor e alunos no atendimento individual para atender às necessidades e dificuldades apresentadas por eles nessa forma de atendimento e assim diminuir o índice de desistência e elevar o de conclusão. Como vimos, tanto a demanda de

professores quanto os recursos financeiros estavam atrelados aos números, pois a cobrança da mantenedora era exatamente nesses dois pontos: número de evadidos, número de concluintes.

Para Correia (2008):

Na EJA, por exemplo, expediram-se resoluções que vincularam a continuidade da oferta de cursos à diminuição dos índices de evasão e melhoria dos índices de aprovação das escolas. Para os CEEBJAs foi estabelecido o índice de 40% de conclusão por ano para a manutenção do quadro de professores e funcionários (CORREIA, 2008, p. 93).

Com isso, o discurso do professor e as práticas pedagógicas se alteram a partir de 1996, como declara o professor João:

[...] o discurso do professor era ‘venha para a escola, nós estamos aqui esperando você, venha estudar conosco. Na sua casa, às vezes, você não tem um espaço adequado para estudar: os filhos estão correndo, a mulher está fazendo comida ou a dona de casa não tem como estudar em casa, venha estudar conosco’ (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Cabe destacar que desde seu surgimento até o final de 2001, o atendimento individual do CEEBJA, amparado pela legislação vigente, não exigia frequência, não havendo uma carga horária mínima a ser cumprida. O atendimento e as orientações de estudos se davam individualmente, principalmente, por meio de módulos<sup>60</sup>, que os alunos levavam para casa. Eles podiam optar em estudar em casa ou na escola com o auxílio do professor e, sentindo-se preparados, faziam as avaliações. Apesar do incentivo para que os alunos estudassem na escola, junto com seus colegas e o professor, legalmente, o atendimento individual constituía-se, portanto, em cursos basicamente a distância.

Mesmo sem obrigatoriedade de cumprir carga horária, o aluno do atendimento individual do CES de Maringá passa a frequentar mais a escola, a expor suas dúvidas, enfim, a estudar presencialmente. Logo, o encaminhamento pedagógico adotado pelo CES que incentiva a presença do aluno na escola antecipa o que seria defendido na Proposta

---

<sup>60</sup>Conforme o depoimento dos professores, os módulos de estudo utilizados no CES/CEEBJA de Maringá constituíram-se, ao longo de sua história, de diversos materiais. Tanto materiais comerciais que estavam no mercado (o Telecurso, o Novo Telecurso, depois o Telecurso 2000), como de materiais que foram elaborados pelos professores da escola. Na década de 90, mais especificadamente em 1995, a própria Secretaria de Educação do Paraná promoveu e incentivou a elaboração de materiais específicos para a Educação de Jovens e Adultos elaborados pelos próprios professores da EJA, tendo como consultores professores do ensino superior vinculados às Universidades Estaduais do Paraná. No caso específico do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, a supervisão foi feita pela professora Vanderci de Andrade Aguilhera da Universidade Estadual de Londrina.

Pedagógica para o ensino semipresencial enviada pela SEED em 2001, que tem como documentos norteadores os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, embasando-se, assim, na Lei 9394/96 – Diretrizes e Bases de Educação Nacional que deixa a cargo dos sistemas de ensino a organização da proposta pedagógica.

Além disso, é importante ressaltar que os Centros de Estudos Supletivos (CES) têm sua denominação alterada em 1998 e em 2000. Primeiramente, por meio da Resolução n.º 3120/98, o CES de Maringá passou a ser chamado de CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD). Mas esse nome vigorou cerca de um ano e meio apenas, pois, em 16 de fevereiro de 2000, atendendo a Lei 9394/96, recebeu nova denominação por meio da Deliberação 012/99, do CEE: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

Embora essas alterações de nomes possam ser vistas, a princípio, como aleatórias, elas não o são, pois trazem consigo uma nova visão de ensino e de Educação de Jovens e Adultos.

A primeira denominação apresenta a ideia de uma escola em que todos podem ingressar, independente da escolaridade anterior, o que foi defendido na constituição de 1988 que ampliou a obrigatoriedade de ofertar educação aos jovens e aos adultos, ao considerar como dever do Estado a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. É “Aberta”, pois cada aluno organizaria seu currículo, dentro do seu ritmo de aprendizagem e conforme seus interesses e necessidades. O termo “Continuada” remete à oferta de um aprofundamento ou atualização de conhecimentos anteriormente adquiridos. E “a Distância” diz respeito à sistemática adotada do autoestudo, em que o aluno se instrui a partir de um material de estudo.

De acordo com o que vimos no capítulo 2, a Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução do CNE/CEB 01/2000 contemplam uma nova visão de educação que se distancia daquela que era defendida no Parecer 699/72 do Conselho Nacional de Educação, pois a EJA deixa de ser vista como suplência, como uma educação compensatória do ensino regular, já que, segundo o Parecer 11/2000:

[...] desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino

fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora (BRASIL, 2000b, p. 30).

Essa nova concepção de EJA gera a necessidade de uma nova alteração no nome dos estabelecimentos que ofertavam exclusivamente ensino a esse público: Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

### 3.2 Ensino semipresencial: o caminho acertado?

Diante da mudança de concepção legal de EJA, agora não mais vista como “supletiva” e sim como modalidade da Educação Básica de oferta regular dirigida aos cidadãos que não se beneficiaram da escolarização básica na idade própria, o Governo do Estado do Paraná/SEED encaminhou a **Proposta Pedagógica de Ensino Semipresencial**. Essa proposta visava dar unidade ao ensino ofertado nos CEEBJA, já que “a organização de cursos, sua duração e estrutura, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais, faz parte da autonomia dos entes federativos”. (BRASIL, 2000b, p. 31)

Nesse documento, como vimos no capítulo 2, os CEEBJA do Paraná passariam a ofertar atendimentos presenciais individual e coletivo, ficando a critério do aluno fazer a opção ou até mesmo mesclar as duas formas, cursando algumas disciplinas pelo atendimento coletivo e outras pelo atendimento individual.

Em seguida, expõe como se daria o atendimento individual presencial, mas utilizam a nomenclatura **momentos presenciais individuais** e afirmam que estes:

Contemplam mais intensamente a autoaprendizagem, atendimento individualizado, ritmo próprio e serão organizados pela escola e oferecidos ao aluno, ficando ao critério do mesmo como cumprir a frequência da carga horária de cada disciplina, sendo essa forma de estudo mais flexível nas questões de tempo, ritmo e disponibilidade dos educandos, no que diz respeito a procurar a escola para promover a interação aluno-conhecimento-professor (PARANÁ, 2001, p.12).

Depois acrescenta que, para complementar os atendimentos presenciais, individual ou coletivo, haveria os momentos não presenciais de estudo, “nos quais os alunos exercitariam o autodidatismo, a autoindependência, participando da construção do saber, mas podendo contar com o professor em todas as suas dúvidas de aprendizagem” (PARANÁ, 2001, p. 12,13).

Assim a proposta pedagógica de ensino semipresencial recebe esse nome e se caracteriza por momentos presenciais com carga horária para frequência escolar em atendimentos individuais ou coletivos, e o não presencial se caracteriza por estudo independente e orientado a ser realizado fora do espaço escolar, mas tendo encaminhamentos e atividades elaborados pelos professores que estariam à disposição dos alunos para dirimir qualquer dúvida que estes possam ter.

É importante destacar ainda que o Parecer 11/ 2000 do CNE já apontava para a organização semipresencial:

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (BRASIL, 2000b, p.61).

Embora, no CEEBJA “Professor Manoel Rodrigues da Silva”, os professores já incentivassem a presença do aluno na escola, a proposta semipresencial vem legalizar a obrigatoriedade de se cumprir 30% da carga horária total do curso na forma presencial, independente de ser por meio de ações pedagógicas coletivas ou individuais, deixando a critério do aluno escolher a maneira que melhor se adapte ao seu perfil. Como afirma o professor João:

Agora a forma semipresencial, na verdade, ela já era quase que uma prática das escolas porque de 1996 a 2002 foi o grande período em que ocorreu a cobrança pelos resultados da escola e as escolas foram percebendo que quanto mais os alunos viessem para a escola e ficassem na escola haveria um maior rendimento em termos de conclusão dos alunos, que o aluno longe, fazendo sozinho em casa, ele desiste muito fácil, porque estudar não é um ato dos mais fáceis, não é verdade? [...] Então essa forma semipresencial, na verdade, ela já estava na prática dos professores, embora não houvesse uma carga horária estipulada, tanto no atendimento individual como no coletivo [...] (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Essa mudança quanto à obrigatoriedade de o CEEBJA ofertar ensino semipresencial, mantendo apenas 30% da carga horária presencial, causa novas discussões no interior da escola. Conforme aponta Isabel:

E aí, depois... os professores reclamavam muito desde o início, estou lembrando agora, que a carga horária era muito pequena quando colocamos o semipresencial. A carga horária era muito pequena, que eles não davam conta de tanto conteúdo que tinha que trabalhar com os alunos. Por quê? Porque sempre a preocupação com a qualidade de ensino, embora sempre a sociedade falou que o CEEBJA, no caso antigamente era CES, trabalhava com a questão de você vir e dá a ideia de suplência de você vir um estudo aligeirado, mesmo assim a preocupação era com a qualidade. (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012)

Além de considerar que o percentual de 30% presencial era insatisfatório, a implantação da avaliação do Banco de Itens organizada pela mantenedora foi apontada pelos professores entrevistados como uma mudança que, embora tenha dado mais credibilidade a EJA, desprestigiava o trabalho desenvolvido no CEEBJA, já que possuía um peso avaliativo (60%) bem maior do que as avaliações e atividades realizadas no processo.

Dentre as críticas tecidas a essa avaliação, destacamos o fato de que, mesmo o Banco de Itens Estadual sendo alimentado mensalmente, havia poucos modelos de avaliação, por isso as provas se repetiam e, geralmente, focalizavam os mesmos conteúdos. Além disso, algumas avaliações apresentavam questões mal formuladas ou com erros e, apesar dos professores e da equipe pedagógica comunicarem esses problemas a DEJA, elas continuavam sendo enviadas sem a reformulação das questões.

Por outro lado, os professores entrevistados enfatizaram que os cursos organizados pela SEED para preparar os professores a elaborar as questões que deveriam compor o Banco de Itens contribuíram significativamente para sua formação. Inicialmente, esses cursos foram realizados em Curitiba e em Faxinal do Céu e direcionados a um grupo pequeno de professores que, além de repassar para os demais professores da escola, ficaram responsáveis pela revisão das questões antes de sua inserção no sistema.

Posteriormente, a SEED realizou os cursos em alguns CEEBJA do Paraná, inclusive ao CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, procurando atingir todos os professores que atuavam nos CEEBJA. Para isso, enviou uma equipe composta por professores e técnicos da SEED que, além de focalizar a questão pedagógica relacionada com a elaboração dos itens, instruiu quanto a como deveria ser a inserção desses itens no sistema *on-line*.

Nesses cursos, havia momentos que envolviam todos os professores da escola e outros em que esses profissionais eram agrupados conforme a área de conhecimento para que

estudassem os descritores<sup>61</sup> de cada disciplina, os critérios a serem seguidos na elaboração de uma questão e, em seguida, participassem das oficinas em que punham em prática os conhecimentos adquiridos por meio da elaboração de questões.

Lembramos que os professores do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva demonstravam preocupação<sup>62</sup> em inserir questões bem elaboradas que contemplassem o rol dos conteúdos de cada nível de ensino (Fundamental II ou Médio) e que atendessem aos procedimentos enviados pela SEED, inclusive a necessidade de se comentar os distratores<sup>63</sup>. Entretanto, muitos desses professores se questionavam quanto a suas questões não terem sido utilizadas nos modelos de avaliações gerados pela DEJA.

Quanto aos alunos, estes, na época, demonstravam preocupação, apreensão e ansiedade em relação à realização da avaliação do Banco de Itens, pois sabiam que se não fossem bem, teriam que refazê-la e, se mesmo assim não conseguissem atingir a média exigida, precisariam refazer o processo inteiro referente à disciplina em que não obtiveram aprovação. Isso significa que fariam outra matrícula e cursariam a mesma disciplina novamente no atendimento individual ou no coletivo e, ao final, realizariam outra avaliação do Banco de Itens.

Essa sistemática contribuiu para que os alunos assumissem uma postura mais comprometida, pois sabiam que precisariam provar que haviam assimilado o conteúdo explorado durante o curso. E, embora a avaliação do Banco de Itens não tenha acarretado mudanças na organização e na sequenciação dos conteúdos trabalhados nos cursos, houve uma alteração na prática da maioria dos professores que passou a revisar os conteúdos trabalhados ao longo do curso.

---

<sup>61</sup> Os descritores representam o conjunto de habilidades e competências associadas a um determinado conteúdo da disciplina, que o estudante deveria dominar na etapa de ensino em que estava sendo avaliado.

<sup>62</sup> As questões deveriam ser bem construídas, havendo inclusive a preocupação com a uniformidade da extensão e da estrutura das alternativas (paralelismo sintático e semântico), bem como, com a não repetição de palavras que aparecessem no enunciado da questão. Esses eram alguns dos procedimentos que visavam evitar que a resposta correta (gabarito) fosse mais atrativa do que os distratores e que o aluno acertasse por exclusão.

<sup>63</sup> As questões elaboradas para a avaliação de Banco de Itens eram de múltipla escolha e possuíam apenas uma alternativa correta (gabarito). As demais deveriam ser opções plausíveis, aceitáveis, podendo inclusive, atrair os alunos com pouco conhecimento do conteúdo ou habilidade não desenvolvida a julgá-las corretas. Essas alternativas com aparência de resposta correta, mas inquestionavelmente incorretas em relação ao enunciado da questão, eram denominadas de **distratores** e deveriam ser justificadas pelo professor elaborador.

Essa revisão tinha como principais objetivos fixar esses conteúdos, aprimorar a leitura e, conseqüentemente, fazer com que os alunos se sentissem mais preparados nos momentos avaliativos, como o do Banco de Itens ou o de concursos públicos, que exigiam conteúdos específicos das disciplinas, mas, principalmente, um bom nível de leitura e de interpretação.

Entretanto, algumas avaliações do Banco de Itens geradas pelo DEJA discrepavam em relação aos conteúdos trabalhados pelo professor nos cursos dos CEEBJAs, pois, como a prova era elaborada a partir de itens (questões objetivas) elaborados por professores da EJA de todo Paraná, embora o rol de conteúdos fosse equivalente, a ênfase dada a esses conteúdos não era a mesma. Assim, segundo os profissionais entrevistados, alguns alunos afirmavam que nada do que estudavam caía na prova e julgavam que o curso (individual ou coletivo) não estava preparando-os adequadamente, desprestigiando todo trabalho desenvolvido pelos professores.

Apesar dos aspectos negativos apontados, podemos afirmar que a implementação da Avaliação do Banco de Itens interferiu positivamente nas práticas pedagógicas dos professores do CEEBJA de Maringá, pois, independente da disciplina de atuação, contribuiu com a formação desses profissionais que passaram a se sentir mais aptos para formular questões objetivas, sendo estas destinadas a atender ao Banco de Itens, ou para compor materiais didáticos, tais como atividades de revisão ou avaliações processuais, utilizados nos cursos do CEEBJA da organização/atendimento individual ou da coletiva.

Entretanto gostaríamos de destacar que a implantação da avaliação do Banco de Itens e a obrigatoriedade de se cumprir pelo menos 30% da carga horária total do curso presencialmente foram apenas duas entre outras medidas que buscaram unificar o atendimento ofertado pelos CEEBJA do Paraná, tais como: o número de avaliações de cada disciplina, a média e o material didático a ser utilizado.

Olha, a proposta pedagógica no Paraná foi unificada porque antes de 2001, havia uma diversidade enorme de práticas pedagógicas nos CEEBJA. Então tinha CEEBJA que fazia, que o grupo de professores achava que a disciplina de Português tinha que ser feita em quinze avaliações, já um outro CEEBJA, duas avaliações de Português eram suficientes, outro era oito, outro era dez e assim, havia uma multiplicidade de trabalhos pedagógicos nos CEEBJA muito grande (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Essa unificação é compreendida pelos professores do CEEBJA de Maringá como uma necessidade para se equalizar a qualidade do ensino ofertado aos jovens e adultos do Paraná.

Mas por não trazer nenhuma especificação de como deveria ser conduzido pedagogicamente o atendimento individual, essa forma de atendimento continuava diversificada, pois os CEEBJA do Paraná procuraram organizar o seu atendimento individual conforme sua realidade e isso incluía espaço físico, número de alunos, demanda de professores, dentre outros fatores.

O CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, foco de nosso estudo, alterou a forma de atender ao aluno, proporcionando condições para que houvesse uma maior aproximação entre professor e alunos.

[...] assim dizer que eu sei de trabalhos com o individual... Em que o professor está mais próximo do aluno como ocorre aqui... Isso, isso eu não saberia dizer. A quantidade de avaliações, de média todas essas coisas nós sabemos que com a implementação da proposta semipresencial passou a ser unificado tudo isso [...] Na proposta pedagógica não se faz nenhuma especificação ao tipo de trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido junto aos alunos (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Então, paralelamente às alterações vindas da implantação da nova proposta de ensino semipresencial na organização desse CEEBJA, a escola foi mudando sua prática pedagógica, não apenas por meio da reformulação do material didático que deveria contemplar as atividades presenciais e as não presenciais, mas também procurando uma maior aproximação entre professor e aluno.

A pedagoga Isabel também comenta a respeito dessas mudanças ao afirmar que:

E foi uma época, inclusive, em que foram havendo mudanças na forma do professor atender o aluno no próprio atendimento individual, porque, no início, o professor atendia o aluno assim: ele ficava na carteira, o aluno ficava na carteira dele, e era o aluno que vinha tirar as dúvidas. Mas, depois de muita discussão, o professor passou a ir até o aluno (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

Para que na prática esse atendimento mais próximo ao aluno realmente se efetivasse, o então diretor sugeriu que fossem retiradas das áreas as escrivaninhas dos professores, deixando apenas uma ou, no máximo, duas e que fossem colocadas mesas na sala de atendimento individual para possibilitar o estudo em grupo dos alunos e a presença do professor nessa conversa com os alunos ali na mesa, estrutura que permanece até hoje.

O diretor defendia que, muitas vezes, mesmo presente na escola, o aluno não conseguia chegar até o professor. E dizia que a mesa atrapalhava esse contato, que a mesa

impedia, a mesa era a barreira, o professor estava atrás da mesa e o aluno não estava. Nesse sentido, o Professor João comenta:

Eu me lembro, por exemplo, a área de Português tinha sete ou oito escrivaninhas, os professores sentavam ali. Eu lembro também que não foi um processo fácil para a gente tirar essas escrivaninhas, essas escrivaninhas estavam arraigadas na escola. Então foi um trabalho pedagógico, foi um passo pedagógico, que a escola precisou dar para aproximar mais o trabalho (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Essa mudança na organização física das áreas é apontada pelo Professor João como “um passo pedagógico interno da escola no sentido de fazer com que o professor estivesse mais presente junto com o aluno, que o professor estivesse no meio do aluno, que o professor sentasse ao lado do aluno, que o professor saísse de trás de sua mesa”. Com essa prática a escola almejava dar mais dinamicidade ao processo e, conseqüentemente, um melhor atendimento aos alunos.

Pretendia-se, também, que os alunos do individual se reunissem em grupos, sentando-se próximo a quem estivesse fazendo a mesma atividade que ele. Isso possibilitaria não apenas a troca de ideias, de experiência, de conhecimento entre eles, mas também que o professor pudesse intervir atingindo um maior número de alunos ao mesmo tempo.

Essa pretensão nem sempre se realizava a contento devido à dinamicidade/flexibilidade característica do atendimento individual, que permite que cada aluno faça o seu horário e que, em qualquer época do ano, seja realizada a matrícula de alunos novos com níveis de aprendizagem distintos.

Assim, mesmo os professores tentando agrupar os alunos considerando as atividades que estavam realizando, o ritmo próprio de cada aluno, a maior ou menor frequência com que compareciam à escola e a chegada constante de alunos novos, exigiam o deslocamento constante desses alunos para outras mesas. Essa prática não criava a unidade do grupo, pois cada dia a convivência se dava com pessoas diferentes, o que não permitia o estabelecimento de elos de amizade entre eles, dificultando a interação e a troca de experiências entre os educandos. Além disso, muitas vezes, só havia um aluno realizando determinada atividade e, para não ficar sozinho, acabava por sentar-se em qualquer mesa.

Com o tempo, os professores acabaram por se sentirem desmotivados em reorganizar constantemente os grupos e deixaram a cargo dos alunos sentarem próximos a quem mais tinham afinidade, independente de estarem ou não realizando atividades do mesmo módulo,

ou até de serem do mesmo nível de ensino, pois acreditavam que proporcionar momentos de interação entre eles seria mais importante do que facilitar o trabalho do professor, como nas antigas classes multisseriadas.

Independente de não se ter conseguido agrupar os alunos, o Professor João aprova essa reestruturação no espaço físico do atendimento individual, visto que a instalação das mesas proporcionou mudanças no fazer pedagógico ao contribuir para uma maior aproximação entre os alunos e entre os alunos e os professores.

[...] eu acho que foi um passo importante, um passo acertado no sentido de melhorar esse atendimento, de melhorar esse contato com os alunos, de estar presente na hora que ele faz a sua atividade, na hora que ele está fazendo, na hora que a dúvida se apresenta, na hora que ele precisa ali do professor para fazer uma pergunta, para mostrar o que ele fez. Então o professor pode, tem a possibilidade de ir fazendo as correções, fazendo o seu trabalho pedagógico no momento em que o aluno está realizando o seu passo (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Para a professora Isabel, essa mudança foi bastante significativa, porque alguns alunos tinham vergonha e/ou timidez e não se dirigiam até a mesa do professor para pedir explicação: “Como são muitos alunos, nem todos têm a característica de chegar e ficar perguntando para o professor, então se o professor não for até o aluno, ele fica sem explicação. Às vezes não entende e fica ali. Ele não vai pra frente”.

Assim, ao realizar as atividades presenciais no atendimento individual, os alunos passaram a contar com a presença dos professores nas mesas de estudo explicando o conteúdo oralmente. Quando não era possível formar grupos, já que os alunos não estavam no mesmo conteúdo, o professor começou a circular por entre as mesas e questionar se aluno tinha dúvidas, se estava conseguindo fazer ou se precisava de ajuda. Desse modo, passou a conhecer melhor as dificuldades de aprendizagem e a intervir no momento que o educando demonstrava insegurança e/ou dificuldade.

Além disso, houve a preocupação de se elaborar atividades não presenciais que não só introduzissem conteúdos novos, mas também, principalmente, que revisassem conteúdos explorados presencialmente. Essas tarefas eram corrigidas, discutidas e avaliadas, compondo a nota final. Como destaca a Professora Martinha:

[...] o ensino tornou-se semipresencial e aí parte das atividades do estudo do aluno era feito na escola e outra parte, outra porcentagem, fora da escola. O aluno levava as atividades para fazer e vinha depois corrigir e discutir. Ele

tinha uma carga horária com essas atividades que ele fazia fora e tinha também uma nota (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Embora a organização/atendimento individual tenha passado por mudanças significativas, dentre elas a mudança do espaço físico que colaborou para uma maior proximidade entre professor e aluno, a proposta pedagógica de ensino semipresencial ainda não era o caminho acertado.

Como vimos, a carga horária presencial de 30% era insuficiente para contemplar o rol de conteúdos a ser trabalhado, além disso, como apontavam os professores, a avaliação do Banco de Itens na forma como vinha sendo aplicada não contribuía para a melhoria da qualidade do ensino ofertado no CEEBJA.

Os educandos também demonstravam insatisfação quanto à avaliação do Banco de Itens que se constituía, para alguns, em um momento de tensão, semelhante ao vivenciado nos exames de suplência. Para eles, a avaliação não provava realmente se estavam aptos a dar continuidade a seus estudos. Além disso, a maioria deles não tinha tempo e espaço adequado para realizar as atividades não presenciais em casa, sendo que alguns até preferiam fazê-las na escola.

Era preciso encontrar novos caminhos que conduzissem a uma educação igualitária e de qualidade.

### 3.3 O ensino presencial: novos caminhos

No ano de 2006, houve uma nova reformulação da Proposta Pedagógica do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Manoel R. da Silva em virtude da necessidade de atender às normatizações do Conselho Estadual de Educação expressas na Deliberação n.º 06/05 e no Ofício Circular n.º 009/05.

Essa reorganização alterou todo o processo de ensino e aprendizagem do atendimento individual, pois a nova proposta instituiu que o ensino deveria ser presencial, ou seja, que o aluno deveria cumprir presencialmente toda a carga horária, o que divergia da proposta anterior que estipulava o cumprimento de apenas 30% da carga horária total das disciplinas.

Vale destacar que essa alteração visava também à inclusão da EJA nos recursos financeiros advindos do FUNDEB como afirma o Professor João:

Os CEEBJA defendiam, boa parte dos CEEBJA defendiam a permanência das duas formas de proposta pedagógica: semipresencial e presencial. E a grande argumentação que a Secretaria de Educação fez foi de que para que a EJA pudesse usufruir dos recursos do FUNDEB precisava ser presencial. Então toda oferta de EJA no Paraná, o segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foi unificada na forma presencial. Então toda a EJA do Paraná tem uma única proposta pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico de 2007<sup>64</sup> do CEEBJA Prof.º Manoel Rodrigues da Silva, ao descrever a caracterização dos cursos, afirma que estes são qualificados por estudos presenciais, organizados de forma coletiva e individual, dependendo da condição e disponibilidade de tempo do educando.

A respeito da mediação pedagógica da organização coletiva, esse Projeto afirma que priorizará, na relação professor-educandos, o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada educando.

Em relação à organização individual, esse documento afirma que esta será ofertada nos três períodos (manhã, tarde e noite) e contemplará a relação pedagógica personalizada e o ritmo próprio do educando, vinculando à escolarização os saberes já apropriados.

A relação personalizada e o respeito ao ritmo do educando são características próprias da Educação de Jovens e Adultos que se mantêm nos documentos desde a fundação desse CEEBJA, mas, como vimos, apresentando diferenças quanto à intensidade em que se davam as intervenções dos professores, à relação interativa destes com os alunos e entre os alunos, ao menor ou maior conhecimento do ritmo de aprendizagem de cada aluno e, conseqüentemente, acarretavam mudanças nas práticas pedagógicas.

Ao analisar os documentos que ampararam os dois momentos anteriores do atendimento individual (ensino basicamente à distância, mas personalizado e o ensino semipresencial com momentos presencias individuais ou coletivos) percebemos que não há uma menção direta à vinculação dos saberes como vem exposta nessa nova proposta, porém isso fica subentendido em vários trechos quando, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico de 1995 defende a adequação do currículo “a partir das expectativas de seus diversos alunos de modo a preparar o educando para a convivência, compreensão e atuação na sociedade em que vive” (PPP, 1995, p.7), ou quando a Proposta Pedagógica de 2001 se refere à adequação do encaminhamento metodológico partindo do conhecimento de cada aluno e visando atender

---

<sup>64</sup> Documento adquirido no arquivo da escola.

às suas necessidades, dotando-os, dentre outras competências, a de “vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social...” ( PARANÁ, 2001, p. 28).

O anseio de se ofertar um ensino diferenciado do regular que vislumbre os jovens e adultos e suas especificidades, primando pela qualidade, a nosso ver é uma das características do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva. Mas, a partir do Projeto Político Pedagógico de 2007 é que os documentos passam a enfatizar a vinculação dos saberes, a articulação dos conteúdos com a realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica e a compreensão de que a escola é apenas um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de ler, interpretar e reinventar o mundo, ou seja, em que se defende que a escola é uma das agências do letramento, ou melhor, a principal delas. (KLEIMAN, 2007)

O projeto político pedagógico de 2007 acrescenta que para o atendimento individual também serão organizadas oficinas temáticas relacionadas ao conteúdo, o que se configura em uma modificação na prática pedagógica desse atendimento já que estas não aconteciam na proposta anterior.

Quanto a essas oficinas temáticas, segundo os professores entrevistados, procurava-se trabalhar conteúdos contemporâneos e interdisciplinares que possibilitassem discussão e ampliação de conhecimentos necessários para a efetiva participação do educando na sociedade. Essas oficinas eram planejadas e divulgadas em murais para que os alunos se programassem e pudessem participar conforme sua disponibilidade de horário e interesse pedagógico.

Cabe destacar que se trata de uma atividade coletiva dentro da organização individual e que a frequência era controlada e atribuída à disciplina que o aluno estava cursando. Para a pedagoga Isabel, “a oficina dá essa possibilidade de você mostrar para o aluno o conteúdo de uma forma diferente, de você mostrar pra ele um outro lado do trabalho”, possibilitando que os alunos se expressem oralmente, que exponham e discutam seu posicionamento frente a questões vivenciadas por eles. Sendo assim, as oficinas temáticas almejavam contribuir tanto pedagogicamente, já que complementavam conteúdos que não eram contemplados no material, como atendiam à necessidade do aluno de cumprir a carga horária presencial.

Além dessas oficinas temáticas ofertadas aos alunos do atendimento individual, segundo a pedagoga Isabel, a escola passou a ofertar também a esses alunos os grupos de estudo e minicursos. Ao expor sobre essas novas formas de encaminhamento, ela afirma:

[...] se eu não me dispuser a mudar as metodologias, empregar sempre uma mesma metodologia, eu não vou ter uma mudança significativa com o aluno. A prova disso é um trabalho recente que os professores tem feito que é o trabalho de grupo de estudo com os alunos. Esse trabalho de grupo, de oficinas [...] são dois trabalhos, um de grupo e um de oficinas. Esse trabalho de grupo que os professores têm feito, eles tiram os alunos da área e trabalham o conteúdo que o aluno tem dificuldade (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

As oficinas temáticas, os grupos de estudo e os minicursos evidenciam o processo de mudança pelo qual o atendimento individual vem passando. Essas novas metodologias surgem para tentar suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos no atendimento individual, como exemplifica a pedagoga Isabel:

O aluno tem dificuldade, não vai dizer que não tem, que tem e, às vezes, ele precisa ainda de uma explicação um pouco diferente do professor. Então esse trabalho que o professor tira lá meia dúzia, dez alunos, vinte alunos [...] ‘Hoje a gente vai trabalhar sobre esse assunto aqui’ e aí explica pra eles. Sabe, eu acho que é um ganho tão grande, para o aluno e para o professor também, que eu acho que não tem preço, não tem preço ver que o aluno aprendeu (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

Os grupos de estudo são organizados pelos professores do atendimento individual que, constatando as dificuldades apresentadas por um número significativo de alunos, convida-os a comparecer à escola em dias determinados da semana. Nos dias estipulados, os alunos que vieram são encaminhados a uma sala de aula, onde o professor trabalha de forma coletiva os conteúdos em que os educandos apresentaram defasagem ou dificuldades na assimilação.

Trata-se, portanto, de uma espécie de reforço, que não tem data pré-estipulada de início ou de término, visto que depende do que os alunos necessitam. Vale ressaltar que os alunos têm autonomia para participar ou não desses grupos e que eles continuam matriculados no atendimento individual, portanto, nos demais dias da semana, podem frequentar normalmente a área<sup>65</sup>.

Comumente, as disciplinas que ofertam esse trabalho diferenciado são Português e Matemática. A primeira focaliza a leitura e produção de texto, enquanto a segunda a realização de cálculos e de expressões numéricas.

Ao ser questionada quanto à diferenciação entre oficina, grupo de estudo e minicurso, a pedagoga destacou que “as oficinas têm um tema e elas têm, às vezes, um tempo menor

---

<sup>65</sup> Nome dado ao local onde acontece o atendimento individual.

também. Elas têm um começo e um fim. Geralmente quatro, cinco horas-aula só de duração”. Quanto aos grupos de estudos: “Um grupo pode se estender um pouquinho mais dependendo das necessidades do professor e dos alunos”, ou seja, é organizado de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos e durará o tempo que o professor achar necessário para superá-las. Já os minicursos são preparados em torno de um determinado conteúdo que, geralmente, exige um atendimento diferenciado e “você já fecha mais ou menos, vai acontecer de tal a tal data, então você já tem um período pré-estabelecido”. Mas afirma que essas metodologias visam, de um modo geral, fazer com que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não se sintam abandonados:

É uma forma de dizer pra ele: “você não está abandonado, não vai ficar aí no individual sozinho. O professor vai te explicar e, às vezes, não dá para o professor te explicar sozinho, porque tem mais gente com a mesma dúvida. Vamos juntar todos que estão com a mesma dúvida e vamos explicar de uma vez só.” A ideia é mais ou menos essa, entendeu? (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

Devido a esses encaminhamentos diferenciados (oficinas, grupos de estudo/reforço e minicursos), o atendimento individual vem ganhando, no CEEBJA Prof.º Manoel Rodrigues da Silva, uma especificidade que o diferencia dos demais CEEBJA do Paraná, pois, sem deixar de atender à necessidade de flexibilidade de horário e de se respeitar o ritmo do aluno, características marcantes do individual, vem oportunizando momentos coletivos previamente agendados, permitindo, portanto, que o aluno se inscreva conforme sua disponibilidade de horário e de acordo com sua real necessidade de aprendizagem.

Assim, o aluno matriculado no individual, com ficha de presença individual, participa de momentos coletivos, com debates, aulas expositivas, trabalhos em grupo, uso do laboratório de informática, assiste e discute filmes que tematizam assuntos cotidianos e/ou polêmicos, entre outras atividades. No entanto, não há a rigidez do atendimento coletivo, pelo qual muitos alunos não demonstram interesse. Para a pedagoga Isabel, esses momentos visam “atender a essas necessidades dos alunos. Então aí, qual que é a importância disso? O aluno não tem a rigidez do horário, eu mantenho a característica da escola, mas eu atendo a especificidade, a necessidade pedagógica do meu aluno”.

Podemos afirmar que a atual organização do atendimento individual do CEEBJA Manoel R. da Silva se configura por procurar manter uma relação interativa mais próxima, direta e efetiva entre professor e aluno. Essa relação se efetiva quando o educando realiza suas

atividades na área e pela oferta de momentos coletivos (grupos de estudo, minicursos e oficinas), dentro do atendimento individual.

Por acreditar que essa configuração atenda às necessidades dos alunos, proporcionando-lhe práticas pedagógicas que contribuem para o seu letramento e, conseqüentemente, para a (re)inserção destes sujeitos em nossa sociedade, a escola vem defendendo-a junto a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mas não tem obtido resultados positivos. Para a SEED, os CEEBJA devem ofertar 50% do atendimento de forma coletiva, por meio dos tradicionais cursos coletivos com cronograma e dias da semana previamente agendados, e os 50% restantes de forma individual. Isabel afirma:

[...] é difícil para o pessoal entender isso. O pessoal que eu digo são os órgãos governamentais. Se exige uma coisa da escola, que não dá para ser atendida, que é o coletivo, mas a escola oferece uma outra... muito melhor, com um resultado muito melhor (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

Os profissionais da escola, ao serem questionados quanto ao porquê de não se poder atender a essa orientação da mantenedora de ofertar 50% do atendimento por meio de cursos coletivos, argumentaram, primeiramente, que não conseguiriam continuar atendendo ao mesmo número de alunos que estudam atualmente devido ao espaço físico da escola, principalmente, ao número de salas de aula ser insuficiente para a implantação dos cursos coletivos que seriam necessários para atendê-los.

Além disso, segundo eles, houve uma mudança no perfil dos alunos que frequenta o CEEBJA hoje, pois já não há a predominância de pessoas com uma idade mais avançada que tinham uma visão tradicional de escola em que o professor é o detentor do saber e que, por apresentarem dificuldades para acompanhar o conteúdo, necessitavam das explanações orais do professor.

Esse perfil de aluno, que ainda temos hoje no CEEBJA, mas já não é a maioria, prefere os cursos coletivos que acontecem em salas de aula tradicionais, com quadro de giz e o predomínio de aulas expositivas. Daí a necessidade de continuar ofertando essa organização para atender essa demanda, porém sem se prender à obrigatoriedade de atingir 50% dos alunos.

Atualmente, a maioria dos alunos tem menos de 30 anos, possui um nível maior de escolarização adquirida no ensino regular e são mais autônomos na resolução das atividades encaminhadas pelos professores do atendimento individual. Por não ter conseguido concluir

seus estudos devido, principalmente, a rigidez de horário e de frequência que dificultava a continuidade dos estudos após a entrada no mercado de trabalho, almeja um ensino diferenciado, mais flexível, que atenda a sua urgência de concluir seus estudos, e, sobretudo, diferente do que já conheceu. A forma já conhecida por eles, embora não seja igual, se assemelha à organização coletiva.

Realmente a flexibilidade de horário do atendimento individual permite que o aluno que consegue organizar, administrar seu tempo livre e é mais independente consiga concluir seus estudos mais rapidamente, visto que pode cursar uma carga horária semanal superior à ofertada nos cursos coletivos que seguem um cronograma pré-fixado. Muitos alunos, conscientes disso, passaram a preferir, nos últimos anos, o atendimento individual.

Segundo a pedagoga Isabel, no início de 2012, nas palestras dadas pelas pedagogas e/ou no momento da matrícula, a escola solicitou que os alunos respondessem a uma pesquisa quanto à forma de atendimento que eles preferem, justificando o motivo, e cerca de 80% dos alunos responderam que é o individual. As justificativas dos alunos, segundo ela,

[...] são sempre as mesmas: que o aluno trabalha, ou que o aluno cuida de filhos, enfim, que não é possível o aluno ter um rigor de horário. Mesmo não sendo todos os dias como é o coletivo das disciplinas, mesmo assim é inviável para o aluno. Tanto é que tem muita evasão nos cursos, nos atendimentos coletivos por conta disso. O aluno acha que vai dar. 'Não, vai dar. Vou me inscrever.' Inscreve e, às vezes, nem começa, outros começam e têm que parar (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

Para o professor João o atendimento individual tem inúmeras vantagens sobre o atendimento coletivo, mas alerta que há alunos que necessitam do atendimento coletivo:

Eu diria assim que o atendimento individual tem enormes vantagens sobre o atendimento coletivo. Ele permite flexibilidade de horário, permite combinar horário de trabalho com horário de estudo, porque ele permite que o aluno se encaixe no seu conteúdo, ele permite que um aluno que tem uma aprendizagem mais ágil ele possa avançar mais rápido que o outro. São vantagens. Mas nós temos uma parcela, um grupo de alunos que precisaria do atendimento coletivo, que o atendimento individual é muito sofrido pra ele, não é verdade? Eu diria que, isso é muito pessoal, que a escola precisa também valorizar esse atendimento coletivo pra esses alunos que necessitam (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

Assim, o CEEBJA de Maringá, procurando atender a orientação da mantenedora e consciente de que a escola apresenta um perfil de aluno bastante heterogêneo, com a presença

de alunos de idades variadas que possuem escolaridade anterior e necessidades também diversas, no início de 2012, organizou e abriu inscrições para os cursos coletivos, conforme o espaço físico que dispunha, mas não os “forçou” a fazê-los. Deixou que eles fizessem a opção entre o atendimento individual e o coletivo, procurando atender as especificidades dos alunos e respeitar o direito que eles têm de ter acesso à escolarização. A pedagoga Isabel apresenta seu posicionamento:

Então olha, se eu quero uma escola que realmente esteja aberta para atender o aluno, eu não posso fechar em horários, em dias da semana, eu não posso fazer isso, porque se eu fizer isso eu estou oferecendo para o aluno de novo uma escola regular. Então eu estou excluindo ele de novo do processo. Eu vou querer isso outra vez? Eu quero isso ou quero que o aluno retorne para a escola, aprenda. Eu sempre falo para eles na palestra ‘vocês vão aprender’, ‘vocês não gostam de estudar, mas vão aprender, senão não vão pra frente’. Eu sempre brinco com eles e falo assim, por quê? Porque se eles não aprendem não têm como eles sair daqui, entendeu? Como é que eu fecho essa possibilidade? Se eu fechar isso, eu estou novamente fechando a porta para o meu aluno. Então eu estou fazendo uma Educação de Jovens e Adultos de brincadeira, de mentirinha, né? Ou eu faço um trabalho sério, ou não. Por isso que a escola briga tanto por não fechar as portas, por isso que a gente teima tanto em ficar aberto tantas horas por dia e agora no sábado, entendeu? Porque o aluno precisa desses horários alternativos.

Oportunizar que o aluno tenha acesso às organizações diferenciadas que atendam o perfil do aluno da EJA é um dos aspectos destacados no Projeto Político Pedagógico do CEEBJA “Professor Manoel Rodrigues da Silva” (2011). Acreditamos que o atendimento individual em sua atual configuração seja uma dessas organizações diferenciadas que melhor atendam a esse perfil.

O Projeto adota a proposta presencial de ensino, afirma que a organização dos cursos se dará por meio do atendimento individual e/ou do coletivo e defende que a organização metodológica das práticas pedagógicas deve considerar os três eixos articuladores defendidos nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos: cultura, trabalho e tempo.

Vem daí a necessidade de se perceber, compartilhar e sistematizar as experiências vividas pela comunidade escolar, ou seja, o estabelecimento de relações entre o conhecimento que o aluno já possui tendo em vista a (re)construção de novos saberes. Preconiza-se, então, o foco na diversidade cultural, ou seja, no eixo da cultura, pois o Projeto considera esse o eixo principal, já que dele emanam os demais (trabalho e tempo).

As relações entre cultura, conhecimento e currículo oportunizam reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade garantindo a sua função socializadora – promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do educando – e, sua função antropológica – que considera e valoriza a produção humana ao longo da história (PPP, 2011, p. 26).

Considerar os saberes adquiridos informalmente ao longo da vida, inclusive os obtidos no mundo do trabalho, pressupõe a percepção de que cada educando da EJA, independente da organização pela qual optou (individual ou coletiva), possui diferentes saberes e contatos distintos com o mundo letrado, o que os torna únicos. Apresentam, portanto, ritmos de aprendizagem distintos, tempos distintos, ou seja, diferentes tempos necessários à aprendizagem. Assim, esse documento entende que “o currículo deverá estar articulado à realidade a qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento” (PPP, 2011, p. 44).

O atendimento individual, a nosso ver, permite que o docente conheça melhor o aluno, tanto em relação aos saberes anteriores adquiridos via escolarização ou por meio da participação nas diferentes práticas sociais, como seu ritmo de aprendizagem e suas dificuldades. Portanto, essa organização possibilita que o professor, conhecendo melhor o aluno, considere seus saberes anteriores, suas necessidades e dificuldades, selecione os conteúdos e atue como um agente de letramento capaz de articular os interesses, organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico vigente contempla as duas formas de atendimento (individual e coletiva) e defende ainda que as atividades desenvolvidas a partir da leitura e análise dos conhecimentos culminem em uma produção textual (oral ou escrita, verbal ou não verbal) que “revele o posicionamento a respeito do assunto, bem como o nível de aprendizagem do educando”, sendo capaz de indicar “os conteúdos apreendidos ou não no processo de ensino e aprendizagem”, o que possibilitaria o redirecionamento do trabalho pedagógico. A avaliação passa a ser entendida como processo contínuo, diagnóstico e dialético, em que o erro assume um caráter mediador, pois possibilita ao educando rever sua forma de estudar e ao educador redirecionar o encaminhamento metodológico adotado, a sua prática pedagógica (PPP, 2011, p. 44).

Cabe lembrar que, como vimos, no CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, desde o início de suas atividades, quando ainda não se exigia a frequência do aluno na escola, a correção das avaliações e a reestruturação dos textos na presença do aluno eram contínuas. Essa prática

pedagógica dos professores do atendimento individual procura dar voz ao educando, permitindo que este revele seu posicionamento, suas dificuldades e os seus anseios, os quais, ao serem percebidos pelo professor, podem levar ao redirecionamento do fazer pedagógico. Nesse contexto, a produção de texto constitui-se em um instrumento de avaliação, mas principalmente de ensino e aprendizagem por meio do qual é possível avaliar e ampliar os conhecimentos dos educandos, partindo de suas reais necessidades.

Seis anos após sua implantação, a proposta presencial adotada no CEEBJA ainda gera discussões, principalmente quanto à carga horária a ser cumprida e às recentes orientações da SEED que, ao exigir que 50% dos cursos ofertados pelos CEEBJA devam ser coletivos se opõem à liberdade de escolha e à autonomia do educando que, nesse CEEBJA, vem nos últimos anos demonstrando preferência pelo atendimento individual. Diante disso, a maioria dos professores e alunos consideram que houve melhoras na qualidade do ensino mediante a implantação da proposta, mas ela não vem ao encontro das necessidades específicas de alunos da EJA, já que esses sujeitos almejam alternativas diferenciadas do ensino regular que lhes possibilitem conciliar trabalho, família e estudo. Ter que cumprir a carga horária vigente na organização coletiva é, para a maioria deles, inviável, pois requer uma disponibilidade de tempo que o educando da EJA não possui.

Daí a defesa por uma organização mais flexível que possibilite que o educando do atendimento individual organize seus estudos dentro de sua disponibilidade de horário na área e também participe de momentos coletivos (oficinas, grupos de estudo e minicursos) em que a discussão, o debate e a troca de experiência e de conhecimentos anteriores por meio da exposição oral ocorram.

Para podermos entender como são organizados os cursos do atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva atualmente é preciso discorrer a respeito das mudanças nas instalações físicas. Assim, dedicamos uma atenção especial ao atual espaço em que ele acontece, já que tanto as mudanças de prédio como as reorganizações do espaço físico estão relacionadas com a reorganização da escola numa tentativa de atender a todos que a procuram. Além disso, as mudanças no espaço físico acarretam, conseqüentemente, mudanças nas práticas pedagógicas.

Acreditamos ainda que é importante falar do espaço físico para se verificar se a escola atualmente, diante do número de alunos que ela atende, tem condições e capacidade física

para ofertar 50% dos cursos na organização coletiva e continuar ofertando um ensino individual de qualidade.

### 3.4 As instalações físicas do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva

O Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos Professor Manoel Rodrigues da Silva – Ensino Fundamental e Médio – desde o ano de 1997, atende em um prédio pertencente ao Governo do Estado do Paraná, situado na Rua Paranaguá, 430 – Zona 07, onde, anteriormente, funcionava a Escola Estadual Santa Maria Goretti. Mas, desde a sua implantação no 2.º semestre de 1985 (19/09/1985), atendeu em quatro outros endereços distintos. Iniciou suas atividades na Avenida Brasil, mudou-se para um sobrado próximo ao Instituto Estadual de Educação de Maringá, contando com um espaço físico um pouco maior. Porém, nesse local, ficou por pouco tempo, transferindo-se para a Rua Piratininga, onde permaneceu de 1989 a 1991. No ano seguinte, passou a funcionar na Avenida Tamandaré, em um prédio bem maior, até o final de 1996, quando se mudou para o atual endereço.

Todas essas mudanças de espaço físico ocorreram devido à busca de uma instalação adequada ao constante aumento do número de alunos, mas também por não ter um prédio próprio e depender de imóvel alugado, pois como afirma a professora Lucinda,

nós não tínhamos prédio próprio. Primeiro foi lá na Avenida Brasil, em cima da antiga loja Kacim, nós tínhamos algumas salas. Ficava tudo empilhadinho, mas a clientela também era pequena. Depois, já em 87, nós fomos para um sobrado ali do lado do Instituto, era maior, ficamos ali, também alugado. E aluguel para o estado é difícil, o pessoal não gosta muito de alugar. Dizem ser difícil para receber, sei lá (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

O fato de a escola ter uma sede sem custos é visto como uma grande conquista, pois garantiu certa estabilidade e segurança aos profissionais e educandos. Não havia mais a necessidade de mudar de endereço e essas instalações supriam o atendimento de uma demanda crescente de alunos.

Entretanto, apesar de, ao longo desses 27 anos, os espaços terem sofrido mudanças, reorganizações, não condizem com a realidade atual e já se questiona que a estrutura física do prédio não se mostra tão satisfatória. Como afirmou o professor João, ao ser indagado se as atuais instalações são apropriadas,

São e não são. Não são porque a gente gostaria de ter mais espaço, outros ambientes, ambientes que pudessem trabalhar, que pudessem executar outras atividades pedagógicas com os alunos e assim por diante, e a gente não tem. Por outro lado, a mudança para esse espaço aqui foi feita em 96, 97, foi exatamente naquele momento em que não havia recursos para a educação de jovens e adultos, boa parte da estrutura física da escola foi feita com recursos da associação de alunos e professores e funcionários da escola, da escola. E, quando nós fizemos essas instalações físicas, ela foi feita sobre uma perspectiva que a gente tinha de atendimento, que foram superadas. Hoje é uma outra característica, ou se apresenta com novas necessidades que a estrutura física não condiz mais com isso (Professor João, entrevista, 13/03/2012).

As instalações atuais acomodam-se em um salão de 442 m<sup>2</sup>, que, na verdade, era uma quadra esportiva e foi adaptada para o atendimento individual aos educandos. Esse espaço é subdividido, por meio de biombo de 1,50m de altura, em cinco espaços menores, onde funcionam as áreas<sup>66</sup> das disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências/Biologia, tanto do Fundamental II como do Médio.

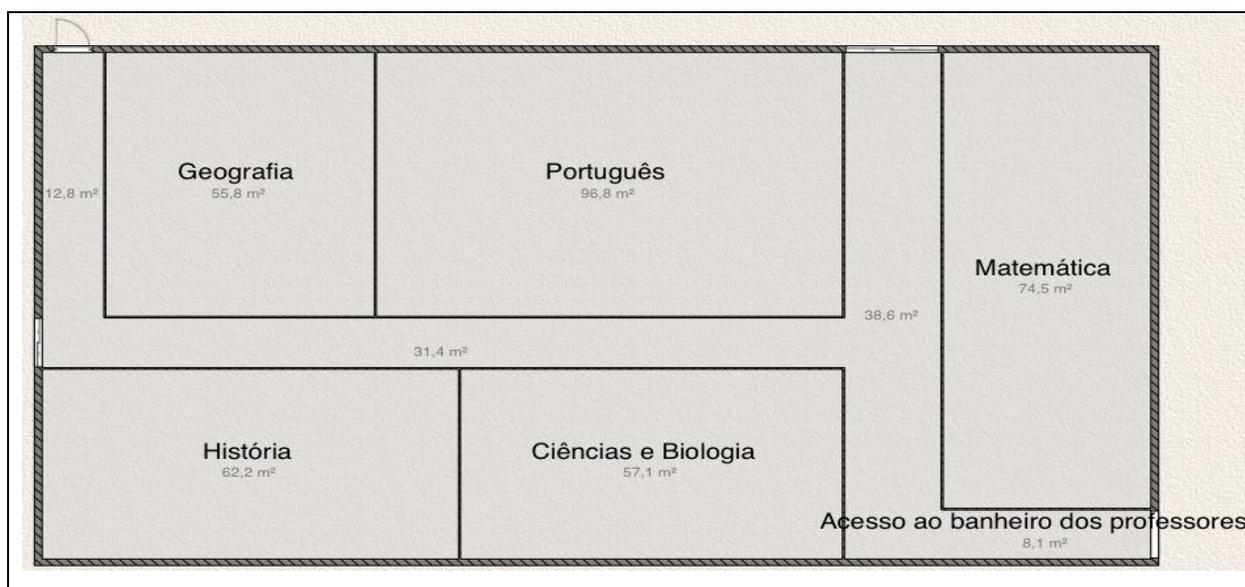


Figura 1: Planta baixa do salão

Anexos a esse salão, temos a área de Educação Física, o laboratório de informática e uma salinha adaptada para a realização da hora-atividade dos professores.

<sup>66</sup> A denominação “área” é utilizada para identificar o espaço/local onde é prestado o atendimento individual.

Como o salão não suporta todas as áreas, o atendimento individual das demais disciplinas (Inglês, Sociologia, Filosofia, Arte, Química, Física) acontece em salas de aula comuns, localizadas próximas a esse salão. Há, oficialmente, 11 salas de aula que comportariam em média 45 alunos, no entanto algumas dessas salas foram subdivididas para ampliar os locais de atendimento, tanto da organização individual como do coletivo.

Além dos espaços já citados, temos outros locais que são também importantes para a implementação do atendimento individual e das práticas pedagógicas que ali acontecem, entre os quais destacamos a gráfica, onde são reproduzidos os materiais didáticos (encartes, atividades, avaliações) produzidos pelos professores e a sala para atendimento a educandos, local em que fica a equipe pedagógica responsável, dentre outras atribuições, pelo acolhimento inicial dos alunos e pela orientação quanto à organização da escola. Portanto, é nesse local<sup>67</sup> que o aluno toma conhecimento de como a escola é organizada, ou seja, fica sabendo, por exemplo, que o atendimento no CEEBJA é diferenciado, pois os cursos não são organizados em séries, mas sim por disciplinas que podem ser cursadas no atendimento individual ou no atendimento coletivo e, principalmente, que essas duas formas de atendimento apresentam características organizacionais e metodológicas que as diferenciam e que devem ser consideradas antes da efetivação da matrícula.

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico do CEEBJA “Professor Manoel Rodrigues da Silva” (2011, p. 12), é função do professor pedagogo “orientar o educando, no ato da matrícula sobre a organização dos cursos dos momentos presenciais coletivos e individuais, o funcionamento do CEEBJA: horário, calendário, regimento escolar, a duração e a carga horária das disciplinas”. O que é realizado por meio de uma palestra no anfiteatro, quando há um grande número de alunos no anfiteatro, e, diariamente, sempre que algum educando tenha dúvidas quanto à organização pedagógica da escola, na sala de atendimento ao aluno.

Assim como ocorreu com as salas de aula que foram divididas para atender um maior número de alunos, outros espaços administrativos e pedagógicos foram também adaptados, reorganizados, como ocorreu com a sala cinco, onde hoje funciona um pequeno anfiteatro com cadeiras almofadadas, ar condicionado, projetor, enfim toda a estrutura necessária para a

---

<sup>67</sup> Quando há um grande número de alunos que procuram a escola para efetivar sua matrícula, a secretaria faz um agendamento para que todos compareçam numa mesma data e horário, e as pedagogas realizam uma palestra no anfiteatro da escola para dar as orientações gerais a respeito do funcionamento da escola.

prática de oficinas, palestras, aulas temáticas. O mesmo aconteceu com a sala em que funcionava a biblioteca,<sup>68</sup> que foi dividida em duas para atender a uma turma de curso coletivo e o atendimento individual da disciplina de Sociologia/Filosofia.

Algumas dessas adequações podem ser vistas, a princípio, como totalmente indevidas, já que são espaços administrativos também necessários, e muito necessários, mas são apontadas como a saída encontrada para atender aos alunos. Um pedido feito pela administração desse CEEBJA para a reforma do atual prédio ou aquisição de um maior por parte do Governo tramitou nos anos de 2009 e 2010, mas não foi atendido.

Os professores e demais funcionários da escola reconhecem essa carência de espaços. Como afirma a professora Lucinda,

Hoje em dia essa escola está muito pequena para nós. Muito pequena. As instalações não são apropriadas para o bom atendimento do aluno, a gente faz, conta com a colaboração de todo mundo, da direção, da orientação para melhorar o ambiente, mas não está adequado. Com a clientela que nós temos e a boa vontade que a gente tem de trabalhar mesmo, nós não temos sala de professores para elaborar um material, biblioteca, não temos uma sala para estudo silenciosa... não tem como trabalhar. Essa escola ainda está a desejar (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Apesar de destacar que há a colaboração de todos, as instalações são vistas como inapropriadas e como um dos fatores que interferem na realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Nesse sentido, a pedagoga Isabel, ao ser questionada a respeito das constantes mudanças de prédios e das instalações atuais, acrescenta que estas não significaram melhoria real de espaço, principalmente quando se tem um grande número de alunos de inclusão portadores de necessidades especiais, dentre eles os cadeirantes que frequentam o atendimento individual e que precisam ter uma melhor acessibilidade às dependências da escola.

[...] o nosso espaço é muito reduzido, muito pequeno, não atende as necessidades de jeito nenhum pelo contrário. As instalações não são apropriadas, até porque nós temos muitos alunos de inclusão. Então a escola, embora a equipe administrativa tenha bastante cuidado com essa parte, no sentido assim de tentar proporcionar todas as adaptações necessárias, de rampa, de corrimão, de banheiro, enfim, de toda essa parte, o próprio espaço não favorece. Então as rampas não são adequadas. Mesmo que elas existam,

---

<sup>68</sup> Os livros da antiga biblioteca foram encaminhados para as áreas que os disponibilizam para que os alunos realizem as pesquisas solicitadas pelos professores ou leituras diversas.

não são adequadas. As adaptações que são feitas, na verdade, sabe aquele..., a impressão que dá é aquele improvisado que fica. A nossa escola dá uma impressão de uma escola improvisada que vai ficando. Então se você vê é assim: é uma parede improvisada, é um teto improvisado, é um armário improvisado... Sabe, é uma coisa que parece improvisado, vão arrumar, logo vai ser diferente e nunca é diferente. Pelo contrário, sempre o espaço apertado (Pedagoga Isabel, entrevista, 23/03/2012).

Essa visão de que o espaço é reduzido e de que há necessidade de se melhorar as condições do prédio também é defendida pelos alunos, participantes da pesquisa, que, ao serem questionados quanto ao que poderia ser melhorado no CEEBJA, citaram vários aspectos relacionados à estrutura física e material do prédio, tais como: aumento no número de salas de aula, possibilitando que o atendimento individual seja feito em salas separadas conforme o nível de escolaridade (Ensino Fundamental e Ensino Médio); salas maiores, com cadeiras e mesas melhores; melhorias nas instalações dos banheiros; construção de uma quadra esportiva para a prática de Educação Física; ampliação das dependências da escola que possibilite a reativação da biblioteca; construção de um refeitório com mesas e cadeiras apropriadas para o trabalhador que vem direto do trabalho se alimentar; melhorias na iluminação da escola; aquisição de armários novos, pois os atuais estão “velhos e enferrujados”, dentre outros.

Mesmo diante das dificuldades apontadas quanto às instalações, percebe-se que há muita organização e preocupação quanto à utilização das salas de aula e do anfiteatro. Esses locais dificilmente ficam ociosos, pois, quando não são utilizados pelos cursos coletivos ou para o atendimento individual, são usados para oficinas, grupos, reforço, minicursos, dentre outras atividades, que são previamente agendadas, revelando uma constante preocupação da equipe pedagógica em atender às solicitações dos professores, às necessidades dos alunos em consonância com os espaços de que dispõem.

Apesar das dificuldades enfrentadas e das constantes adaptações no espaço físico da escola, acreditamos que a escola da forma como está estruturada hoje tenha capacidade para trabalhar com as duas organizações: o atendimento individual e o atendimento coletivo.

Entretanto, acreditamos que, se o CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva tiver que atender à orientação da SEED de implementar 50% dos cursos de forma coletiva, provavelmente não conseguirá continuar prestando um atendimento individual de qualidade a todos os alunos que o procuram e que almejam sua (re)inserção social, pois com o espaço

físico da escola e a demanda de professores atuais não poderá proporcionar práticas pedagógicas diferenciadas.

## **CAPÍTULO 4**

### **O ATENDIMENTO INDIVIDUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

No atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, foco deste estudo, por ser uma forma mais flexível de atendimento, em que não há um horário preestabelecido para que o aluno frequente a escola, há uma grande diversidade tanto quanto à frequência dos alunos, como ao perfil apresentado por eles. Cabe lembrar que, em um mesmo espaço, são atendidos os que acabam de concluir o Ensino Fundamental fase I, advindos, geralmente, de turmas de EJA do município, os que já possuem alguma série concluída do Fundamental II e que, portanto, tem aproveitamento de carga horária e de conteúdos, e os alunos que estão cursando o Ensino Médio, iniciando-o ou dando-lhe continuidade.

No final do primeiro semestre de 2012, o CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva atendia 825 alunos efetivamente matriculados na organização individual da disciplina de Língua Portuguesa, sendo 319 no Fundamental II e 506 no Ensino Médio. Dizemos efetivamente matriculados, pois muitos alunos fazem sua matrícula na secretaria, mas não comparecem à área para efetivá-la e iniciar seus estudos.

Ponderamos que para entender como se efetiva o atendimento individual é preciso, primeiramente, direcionarmos nosso olhar para os aspectos organizacionais e aí incluímos conhecer o local onde os alunos são atendidos e sua organização, como também saber qual o horário de funcionamento e a forma como é feito o controle e o acompanhamento da frequência e das atividades realizadas pelos alunos. Porém, não se limita a isso, é preciso conhecer o perfil dos sujeitos que optaram por dar continuidade aos seus estudos no CEEBJA, bem como o contato que estes têm com a escrita/leitura. Consideramos que esses aspectos são pré-requisitos indispensáveis para se compreender como se apresenta o atendimento ao aluno de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, primeiramente, apresentaremos os aspectos organizacionais, divididos em três tópicos, a saber: a área de Português e sua organização; o horário de funcionamento e a flexibilidade e o registro e acompanhamento do aluno.

Em seguida, a partir da análise dos dados obtidos por meio do questionário respondidos pelos alunos e da entrevista com os professores, exporemos o perfil e/ou perfis dos alunos que cursam o atendimento individual da disciplina de Língua Portuguesa,

observando os seguintes aspectos: idade, nível de escolaridade anterior, inserção no mercado de trabalho, tempo que esteve afastado da escola, motivos que os fizeram parar e retomar os estudos e o contato que eles afirmam ter com a leitura e com a escrita.

Estando a par da organização do atendimento individual e do perfil dos seus alunos, apresentaremos a visão que professores e alunos expõem quanto ao atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel Rodrigues da Silva. Ressaltamos que, paralelamente à descrição dos dados quantitativos obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, teceremos considerações e explicações de ordem metodológica e pedagógica feitas a partir da análise desses dados.

#### 4.1 O atendimento individual: aspectos organizacionais

Reforçamos que alguns aspectos organizacionais relacionados à oferta de cursos na organização coletiva e na individual, à matrícula por disciplina e não por série, à maior flexibilidade de horário no atendimento individual, ao processo avaliativo, à idade de ingresso, à carga horária e à frequência obrigatórias e controle desta em fichas individuais são comuns a todos os CEEBJA do Paraná, já que todos estão amparados legalmente pelos documentos citados anteriormente neste trabalho. Entretanto, há especificidades organizacionais que dizem respeito ao atendimento individual de Língua Portuguesa, foco de nosso estudo, as quais exporemos nesta seção.

##### 4.1.1 A área de Português: o espaço físico e sua organização

A área de Português, local em que se efetiva o atendimento individual, possui cerca de 96m<sup>2</sup> e é subdividida, por biombos de 1,50 m de altura, em dois espaços menores: o da recepção/ avaliação e o da orientação. No primeiro, há duas mesinhas para os professores, cadeiras universitárias para os alunos, além de dois armários e uma estante de aço onde ficam arquivadas as apostilas, os encartes, os materiais usados no coletivo e nas oficinas dos gêneros discursivos, dentre outros.

O fato de a área funcionar em uma antiga quadra e esse espaço ser separado por biombos e não por paredes pode levar quem não o conhece a imaginar que a área de Português é quente, escura, barulhenta e com a acústica ruim. Contudo o que temos é um

ambiente amplo, iluminado, refrigerado<sup>69</sup>, em que predomina o silêncio, portanto, adequado ao atendimento individual, em que o professor não precisa falar alto. As pessoas estão ali para estudar e, até mais que em uma biblioteca, há o respeito ao próximo (alunos e professores).

O acolhimento ao aluno no atendimento individual de Português é feito no espaço destinado à avaliação, onde ficam, geralmente, dois professores que são responsáveis pela parte burocrática, como, por exemplo, o registro de frequência, mas também pelo encaminhamento pedagógico inicial, já que são esses professores que têm o primeiro contato com os alunos novos no momento da matrícula, podendo inclusive indicar que o aluno faça uma avaliação de classificação se diagnosticar que ele possui bagagem cultural e contato com a escrita que merecem ser avaliados.

Assim que o aluno chega para fazer sua matrícula, ele é convidado a se sentar em frente à mesa de um dos professores desse setor, o qual faz uma primeira avaliação diagnóstica por meio de uma conversa informal em que procura reconhecer os conhecimentos anteriores e conhecer o perfil e os objetivos de cada aluno. Em seguida, registra a matrícula no livro de registros, preenche seus dados na ficha individual, apresenta o funcionamento da área, do processo avaliativo e encaminha o aluno para o setor de orientação, onde dará início ao processo de ensino e aprendizagem.

Porém, caso o educando demonstre domínio da língua e conhecimentos adquiridos por meios informais, o professor poderá ofertar a avaliação de classificação<sup>70</sup> e posicionar o aluno, para matrícula na disciplina, em 25%, 50%, 75% ou 100% da carga horária total de cada disciplina do Ensino Fundamental – Fase II e, no Ensino Médio, em 25%, 50%, 75% da carga horária total de cada disciplina.

Segundo a professora Martinha:

Geralmente eu pergunto pra eles no momento da matrícula na Língua Portuguesa, eu pergunto ‘Por que você está voltando estudar?’ Quando eu sei que é um aluno que faz tempo, ou mesmo um adolescente eu falo ‘Você parou por quê?’, ‘Por que você, nesta idade, está aqui ainda no fundamental?’ Pergunto por que eu quero saber, por que a gente sabendo

---

<sup>69</sup> No segundo semestre do ano de 2012, foi realizada uma manutenção no sistema elétrico do salão e foram instalados dois climatizadores capazes de reduzir a temperatura do local em dez a doze graus.

<sup>70</sup> Segundo o Projeto Político Pedagógico (2011), “os conhecimentos adquiridos por meios informais pelos jovens, adultos e idosos, que não participaram do processo de escolarização formal/escolar; que estão há muitos anos sem participar dos processos de escolarização formal/escolar, ou que não possuem comprovante de escolaridade, poderão ser aferidos por procedimentos de classificação, definidos no regimento escolar”.

qual é o sonho que o aluno tem, o objetivo que ele tem, fica muito mais fácil (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Além disso, no dia a dia, os professores que estão no setor de avaliação são responsáveis por anotar na ficha individual de cada aluno o horário e as atividades que este realizará, entregar-lhe o material que utilizará para estudar, bem como aplicar e corrigir as provas.

No espaço destinado a orientação, há seis mesas grandes (semelhantes às usadas em refeitórios), carteiras escolares e uma mesinha maior para os cadeirantes.

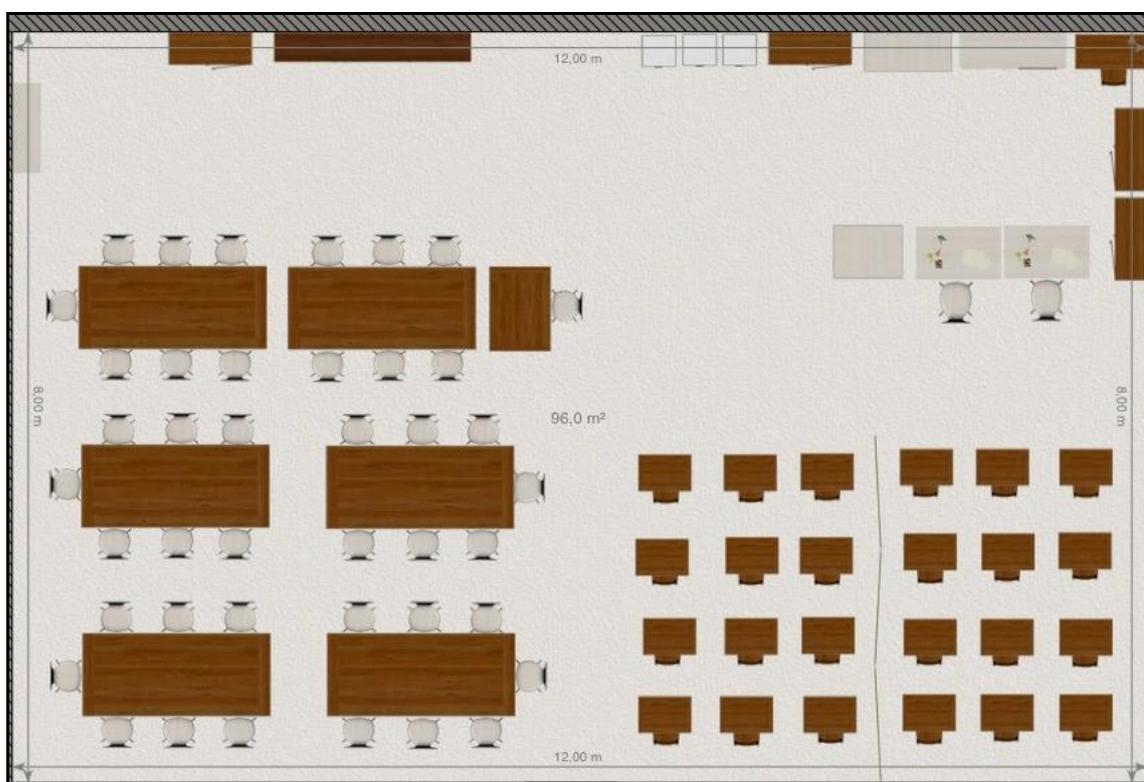


Figura 2: Planta baixa da área de Português

Essa organização visa possibilitar que o aluno possa escolher se prefere sentar e estudar sozinho ou sentar-se junto a colegas e, assim, fazer com que ele se sinta melhor nesse espaço. Cada aluno procura o lugar ao qual melhor se adapte, seja em uma mesa coletiva, ao lado de algum conhecido que já se tornou companheiro, ou amigo de caminhada, com quem troca informações e discute conteúdos, seja em uma carteira individual, onde consegue se concentrar para realizar as leituras, produzir seus textos, enfim, realizar todas as atividades propostas.

Essa liberdade só é tolhida quando a área está muito cheia e os alunos ficam sem opção, por isso acabam sentando onde há lugar, ou quando algum aluno não tem um comportamento condizente com o local e está atrapalhando os demais. O que é muito raro de acontecer, pois os educandos apresentam um comportamento exemplar demonstrando respeito ao próximo (alunos e professores).

Segundo os professores entrevistados, o local que ele escolhe não interfere muito em sua dinâmica, pois as explicações e orientações serão feitas individualmente, considerando a especificidade de cada aluno e o conteúdo que está estudando.



Foto 1: A área de Português – orientação

Há ainda, nesse espaço, três armários e uma estante, nos quais ficam os livros de literatura, o material didático de apoio (livros, revistas, jornais), as atividades elaboradas para os alunos surdos e as utilizadas para reforço. Embora pareça que o espaço destinado à orientação fique carregado visualmente devido ao excesso de móveis ali dispostos, estes são necessários já que contêm materiais indispensáveis para as atividades de leitura e de pesquisa, bem como para o atendimento dos alunos surdos e dos que têm dificuldades de leitura e escrita.

Entre esses dois espaços (recepção/avaliação e orientação), em um local de fácil acesso tanto para os professores que estão no setor destinado à avaliação como para os que estão atendendo na orientação, há três arquivos em que ficam guardados os gabaritos de correção das atividades da apostila e do encarte e as avaliações do Fundamental e do Médio.



Foto 2: A área de Português (setor de avaliação ao fundo)

Cabe destacar que os alunos não têm autorização para retirar nenhum material dos arquivos, diferentemente do que ocorre com os armários e as estantes que têm material de apoio. Eles são orientados a, quando terminarem as atividades, chamarem um dos professores da orientação para que ele verifique se realmente todas as atividades foram realizadas, inclusive a produção textual.

Após essa verificação, o professor do setor de orientação entrega-lhes o gabarito para que eles mesmos façam a correção das questões objetivas e das questões abertas que possibilitam uma sugestão de resposta. Posteriormente, esse mesmo professor, de preferência, observará se a correção foi feita adequadamente, corrigirá as demais questões e encaminhará a reestruturação dos textos na presença do educando.

Cabe aos professores que estão no setor da orientação acompanhar, mediar e avaliar o desenvolvimento das atividades cotidianas (leitura de textos variados, execução e correção das atividades propostas, inclusive as produções e as reestruturações de textos) atribuindo uma nota de até 1,0 pela realização das mesmas e, em seguida, liberá-los para as provas escritas.

No espaço destinado à orientação, os alunos estudam, realizam as atividades, as produções textuais, as correções e as reestruturações de texto, sempre acompanhados por dois ou três professores que os orientam e explicam os conteúdos. Como esse espaço é pequeno, não comporta o número de alunos que frequenta a área de Português no período noturno, os educandos do atendimento individual do Ensino Fundamental II, no período noturno, estão sendo encaminhados para a sala 11 para a realização das atividades. Esta sala, no momento, funciona como uma extensão do setor de orientação.

Diante do exposto, constatamos que é no setor de orientação que ocorre a maior parte das intervenções pedagógicas, pois os professores que estão escalados para atuar nesse local ficam andando por entre as mesas e as carteiras para que o aluno, quando tiver com dificuldade, peça seu auxílio. O deslocamento dos professores por entre as mesas também visa observar e acompanhar a execução das atividades, procurando perceber se alguém demonstra estar com dúvida. O que, para um professor com experiência, pode ser percebido até pela forma como o aluno se mexe na carteira, como nos afirmou a professora Elisa:

No momento da execução das atividades, tanto do material apostilado, dos encartes... o aluno pede orientação, explicação. O professor, mesmo já com a bagagem que tem por trabalhar no CEEBJA, você percebe até pelo jeito do aluno se mexer na carteira, você percebe que ele está com dificuldade e aí você chega até ele (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

Esses professores nem sempre serão os mesmos, porque há a preocupação de que haja um revezamento para que todos atuem nos dois setores (orientação e avaliação) e acompanhem os alunos durante os diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem para que possam perceber se ele está se desenvolvendo, aprimorando sua escrita e leitura, enfim, se houve ou não a ampliação dos conhecimentos anteriores e a aquisição de novos conhecimentos.

De fato, não estamos diante de uma sala de aula, com quadro e giz. Esses são dois recursos com os quais não contamos no atendimento individual. O que temos é um espaço bem mais amplo que, em vez de distanciar, aproxima, pois permite a locomoção dos professores por entre as mesas coletivas e/ou carteiras individuais, e até que este profissional

sente-se ao lado do aluno, interagindo e intervindo durante a execução de todas as atividades. Assim, o espaço e sua organização contribuem para uma relação professor X aluno mais próxima e constante.

Diante do que foi exposto quanto à área de Português, percebemos que tanto o espaço físico como sua organização apresenta-se em função do atendimento diferenciado e personalizado que é ofertado aos alunos matriculados no atendimento individual de Português da EJA, sendo, portanto, diferente do que estamos habituados a encontrar em uma escola do regular. Entendemos que, embora, às vezes, o espaço se mostre pequeno diante do número de pessoas que procuram essa organização, necessitando por vezes deslocar os alunos do Ensino Fundamental para a sala 11, tal estrutura organizacional contribui para que os professores consigam dar mais agilidade ao atendimento, pois além de possibilitar uma maior proximidade entre professor e aluno, facilita a intervenção no momento em que os alunos precisam.

#### 4.1.2 O horário de funcionamento do atendimento individual e a flexibilidade

Um segundo aspecto organizacional que merece atenção é o horário de funcionamento do atendimento individual de Português. Este é bem amplo, pois inicia às 7h40min e termina às 22h30min, não fechando nem nos horários intermediários. Aos sábados, o atendimento é feito das 13h30min às 17h40min. Assim, mesmo no horário de almoço, no final da tarde, ou aos sábados, os alunos podem comparecer à escola para estudar e ficar o tempo que puderem. Como afirmou a professora Martinha:

Os alunos, o trabalhador, por exemplo, ele pode chegar no horário que ele tem disponível para estudar, no horário do almoço, horário das seis horas da tarde, dezoito horas da tarde, né? Mas não tem um tempo especificado e isso facilita pra ele (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

O aluno não precisa agendar um horário para ser atendido, mesmo se frequentar um só turno. Ele pode vir, por exemplo, um dia pela manhã e, no outro, se não puder comparecer nesse horário, ir à tarde ou à noite ou, até mesmo, não ir. Não receberá falta, pois, como o horário é flexível e sua frequência não é controlada por meio de um livro de chamada, mas sim por uma ficha individual, a carga horária pode ser cumprida quando melhor lhe convier.

O horário de funcionamento do atendimento individual de Português e, conseqüentemente, a flexibilidade de horário que ele permite, é uma das principais características organizacionais defendidas pelos professores, como podemos evidenciar pela declaração da professora Márcia:

O nosso aluno já está aqui porque ele é um aluno que precisa desse horário flexível, ele trabalha, tem outras coisas, outros compromissos e a vantagem da Educação de Jovens e Adultos é proporcionar isso aí. Se você começar tentar deixar o curso rígido, com horários, então ele se torna o mesmo curso do regular que não atende o aluno que vem procurar a EJA, né? (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Essa flexibilidade de horário não acontece nos cursos do atendimento coletivo em que os alunos matriculados têm um cronograma, com datas, dias da semana e horário pré-estabelecidos, que devem ser seguidos por todos daquela turma. A maior rigidez do coletivo vem afastando os alunos dessa organização, pois como há uma data para início e para término do curso, muitos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, que têm um ritmo mais lento, não conseguem acompanhar o restante da turma e acabam evadindo ou migrando para o atendimento individual, onde pode aprender no seu ritmo.

O depoimento da professora Martinha, além de abordar a preferência dos alunos pelo atendimento individual devido à maior flexibilidade de horário, corrobora que há um maior respeito ao ritmo de aprendizagem no atendimento individual.

São poucos os alunos em língua portuguesa que querem fazer o coletivo, porque, no coletivo, ele sabe que tem que ter um ritmo acelerado e cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, de assimilação do conteúdo, de disponibilidade de tempo, porque no coletivo tem de ficar um tempo. Tem uma data para começar, uma data para terminar o ensino, por exemplo, da língua portuguesa ele tem um tempo para iniciar, para terminar, tem um horário para entrar, um horário pra sair ao término das aulas. E no individual, não. (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012)

Diante do exposto, mais uma vez nos deparamos com a inter-relação dos aspectos organizacionais com os pedagógicos, pois, devido ao horário de funcionamento e à flexibilidade de horário do atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, o aluno pode concluir sua disciplina em 336h/a ou ultrapassar essa carga horária, chegando, por exemplo, a cursar 800h/a, se assim for necessário para que a aprendizagem ocorra e haja o respeito ao ritmo do aluno.

Portanto, podemos afirmar que a flexibilidade de horário do atendimento individual atende ao que é defendido nas DCE da EJA, ao afirmar que “a escola deve ter como princípio metodológico um terceiro eixo mediador que consiste em valorizar os diferentes tempos necessários à aprendizagem do educando da EJA” (PARANÁ, 2006, p. 35).

Entendemos que essa valorização só se efetiva no atendimento individual, pois no coletivo todos os alunos precisam iniciar e terminar na mesma data, o que faz com que muitos não tenham seu ritmo respeitado e, não conseguindo superar suas dificuldades, desistem ou não são promovidos.

#### 4.1.3 O registro e o acompanhamento do aluno do atendimento individual

Outro aspecto organizacional do atendimento individual é o registro da frequência, da carga horária e das atividades desenvolvidas, pois, independente do tempo que um aluno leve para concluir a disciplina, ele receberá um atendimento voltado para as suas necessidades, o qual será registrado em sua ficha individual.

Por meio do registro nas fichas individuais, os professores sabem e controlam não só a carga horária e a frequência com que o aluno comparece à área, mas também as atividades que foram propostas pelos demais professores e em quais conteúdos o aluno apresentou maior dificuldade.

O controle da carga horária e da frequência é essencial para o andamento das atividades pedagógicas, pois o aluno não pode fazer avaliação se não tiver cumprido a carga horária mínima para aquela etapa avaliativa, o mesmo ocorre se não tiver concluído as atividades propostas. Logo, é preciso ter carga horária e cumprir as atividades para dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Na parte burocrática, há o controle da carga horária que o aluno tem que cumprir. [...] Deu lá a quantidade de horas, ele já tem a carga horária para a primeira avaliação, mas daí entra o encaminhamento pedagógico se ele já fez as atividades do material, os textos, os encartes, se participou das oficinas dos gêneros discursivos. Se ele tiver com tudo pronto, se o professor perceber que ele já está preparado para a prova, passou por todos aqueles conteúdos que são pré-requisitos para a prova. Caso contrário, não, porque ele tem a carga horária, mas ele não deu conta da parte do conteúdo que ele tinha para estudar. (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012)

Lembrando que o aluno não é atendido sempre pelo mesmo professor mesmo que ele opte por um turno, pois, como já foi dito, há um revezamento dos professores entre os setores

da avaliação e da orientação, vemos o registro como um ato burocrático, mas também pedagógico, pois permite que todos os professores acompanhem o desenvolvimento do aluno. Além disso, o registro da frequência permite que eles saibam há quanto tempo o aluno não comparece ao atendimento individual e realizem o seu chamamento quando este não estiver frequentando a área há mais de 15 dias.

Cabe lembrar ainda que a ficha individual é o documento escolar que, assim como o livro de chamada no ensino regular, traz todos os registros do processo avaliativo, como, por exemplo, o modelo de avaliação que o aluno fez, se conseguiu nota ou se terá que fazer recuperação paralela.

Acreditamos que a discussão desses aspectos organizacionais nos deu um esboço de como é o trabalho na área de Português, porém torna-se necessário adentrar nesse quadro e definir os traços, tornando-os mais nítidos. E, para isso, apresentaremos, inicialmente, o perfil do aluno do atendimento individual e, em seguida, a visão dos professores quanto aos aspectos organizacionais e pedagógicos do atendimento individual de Língua Portuguesa, bem como, a dos alunos a respeito desse atendimento.

#### 4.2 Direcionando o foco: o perfil do aluno do atendimento individual

A diversidade de sujeitos que frequenta o atendimento individual de Língua Portuguesa do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva é perceptível até por meio de um breve olhar, porém apresentar as peculiaridades desse universo para aqueles que nunca tiveram contato com essa instituição não é uma tarefa fácil. Parece-nos vazio dizer que temos de tudo, que essa diversidade não se restringe à idade e à situação socioeconômica e cultural, que vai muito além, que abarca as diferenças advindas do contato escolar ou extraescolar com a escrita. Embora pareça vago, é isso que temos no atendimento individual desse CEEBJA e, nesta seção, procuraremos descrever esse quadro e evidenciá-lo por meio da análise dos dados obtidos.

Encontramos, na área de Português, os adolescentes que muitos julgam que não deveriam estar ali, porque poderiam estar em uma sala do regular, afinal a defasagem idade série não é tão grande assim. Entretanto estão ali e veem na EJA, em especial, no atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, a última chance de conciliarem trabalho e estudo, de serem aceitos como cidadãos dotados de direitos, pois evadiram, foram excluídos

ou se sentiram excluídos do ensino regular devido às dificuldades de aprendizagem, à necessidade de trabalhar, às constantes reprovações e/ou aos problemas de indisciplina.

Paralelamente, na mesa ao lado, ou até na cadeira ao lado, podemos encontrar senhores ou senhoras já com a idade avançada, com 60 ou até mesmo 80 anos, que já cumpriram a missão de trabalhadores, de pais e mães, de arrimo de família. Eles já criaram seus filhos e almejam realizar um sonho, um sonho que lhes foi tirado, ou negado, quer seja pelos pais, pela inserção no mercado de trabalho ou pela responsabilidade assumida diante da constituição de uma família. Hoje são aposentados e querem realizar tal sonho e poder dizer “Eu concluí o Ensino Fundamental e estou terminando o Ensino Médio”. Para eles, não importa se já tenham conseguido uma boa condição financeira, falta-lhes algo, falta-lhes concretizar esse sonho e com ele o reconhecimento social que está relacionado à escola, à aquisição do conhecimento formal. Conhecimento este que, para nós, muitas vezes, acreditamos ser ínfimo diante de toda vivência e conhecimento que esses sujeitos demonstram ter adquirido ao longo de suas vidas.

Mas não paramos por aí, há também uma parcela significativa de homens e mulheres engrenados no mundo do trabalho, que correm contra o tempo para recuperar o que muitas vezes eles próprios abriram mão em prol do primeiro emprego e que agora sentem que não deveriam tê-lo feito, pois o próprio mercado de trabalho vem lhes cobrando essa escolarização. “Quero um emprego melhor” ou “Para eu ser promovido, eu preciso terminar o Ensino Médio até o fim do ano” são algumas falas que ouvimos constantemente nessa instituição de ensino.

De fato esse universo é muito amplo, abrangente e quase indescritível. Como nos afirma a professora Carla, que atua no atendimento individual de Língua do CEEBJA “Manoel R. da Silva” desde 2003:

[...] nós temos de tudo. Temos os adolescentes que, por algum motivo, eles não conseguiram continuar no regular, eles foram reprovando e vêm dar continuidade aqui pra acompanhar, ficar no tempo certo. Nós temos mulheres que se casaram, foram cuidar da família e aí pararam de estudar, e agora vieram em busca do estudo. Nós temos homens que se casaram, tiveram que cuidar da família, outros que foram trabalhar. Temos de tudo. Temos alunos mais velhos que vêm para socializar, porque se sentem muito sozinhos. Até alunos que falam que vêm porque a esposa, o marido, ou alguém da família teve Alzheimer e ele tem medo de ter a doença e vem aqui para trabalhar a cabeça. Então nós temos de tudo, é um perfil muito... para delinear um perfil é bem complicado. Há temos também os alunos da inclusão (Professora Carla, entrevista, 06/06/2012).

Estamos diante de uma multiplicidade de sujeitos singulares que apresentam características distintas quanto à idade, ao tempo que ficaram afastados da escola, à inserção em atividades socioeconômicas, ao nível de aprendizagem e de contato com as práticas sociais que envolvem a escrita, dentre outros aspectos.

Embora saibamos que estabelecer um perfil singular dos alunos que frequentam o atendimento individual desse CEEBJA é algo praticamente impossível, entendemos que a percepção de como se manifesta a heterogeneidade é essencial para a compreensão de como se efetiva, na prática, o atendimento individual de Língua Portuguesa.

Diante dessa pequena descrição que fizemos, afirmamos que o CEEBJA, antigo CES, não pode mais ser visto como uma escola que atende apenas trabalhadores, pois, embora esse fosse o público em que o Ministério da Cultura pensou na época que fora proposta a sua implantação em 1974, hoje há uma amplitude de sujeitos. Portanto, o retrato atual não nos revela somente esse perfil.

Nesse sentido, a professora Martinha corrobora que atualmente temos um perfil multifacetado com pessoas de idades variadas que inclui os que ainda não entraram no mercado de trabalho, os que estão inseridas nesse mercado, os que estão momentaneamente afastados e aqueles que já cumpriram essa trajetória e que hoje são aposentados.

Alunos adolescentes, jovens, idosos, adultos, alunos trabalhadores, alunos desempregados, donas de casa, todas as profissões que você possa imaginar, aposentados, alunos, às vezes, que tem problema até de saúde que vêm aqui, vêm no nosso CEEBJA pra poder preencher o tempo e ter algo pra fazer, tem problema de depressão muitas vezes, então também temos esse aluno. Alunos da educação especial... a diversidade é muita. Então o perfil, é um perfil diverso (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Para não cairmos em uma visão superficial, passemos à análise dos dados obtidos por meio do questionário direcionado aos alunos: 30 do Ensino Fundamental II e 30 do Ensino Médio.

Apesar de 57% dos alunos entrevistados ter afirmado que trabalham, julgamos ser um percentual alto o índice dos que não estão inseridos no mercado de trabalho atualmente (43% - 26 alunos). Porém, mesmo diante desse percentual, acreditamos que a relação entre trabalho e escolarização está estreitamente imbricada, já que o trabalho é citado pelos alunos como o principal motivo que os forçaram a abandonar os estudos e um dos que os motivaram a

retomar a escolarização. Vejamos o gráfico abaixo que mostra os motivos que os excluíram da educação formal.

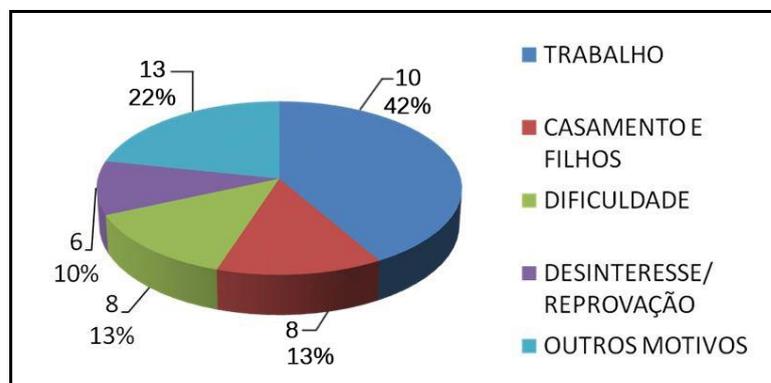


Gráfico 1: motivos da exclusão escolar

Os alunos citaram várias causas<sup>71</sup>, porém apenas quatro apresentam índice percentual superior que 5%: a dificuldade que tinham e/ou têm para aprender (13%), o desinteresse que ocasionou reprovações (10%), a constituição de uma família (13%) e a necessidade de ter que trabalhar (42%). Apreendemos que o número de alunos que interromperam sua trajetória escolar em função do trabalho é ainda maior que o apresentado no gráfico (42%: 25 alunos), pois os homens que disseram ter parado porque casaram ou tiveram filhos também passaram a ser os responsáveis pela subsistência de sua família e, conseqüentemente, precisaram trabalhar. Há também os alunos que afirmaram que pararam porque foram morar em outros países, porém o motivo que os fez mudar foi a esperança de melhorar a situação financeira por meio de empregos mais bem remunerados, logo, optaram por trabalhar em vez de estudar.

Além disso, nossa prática nos faz acreditar que muitos pararam de estudar por não conseguir conciliar escola e trabalho e, anos depois, retomam os estudos para se manterem no mercado de trabalho que, cada vez mais, exige que os trabalhadores possuam escolarização.

A pesquisa de Pereira (2004, p. 85) também comprova esse fato ao afirmar que

Os depoimentos desses alunos, [...] apontam para a necessidade de obter oportunidades melhores de trabalho através da aquisição de habilidades de leitura e de escrita. Esses alunos têm em comum o fato de terem se inserido muito cedo no mundo do trabalho. Assim, ao longo de sua trajetória de vida,

<sup>71</sup> Causas que tiveram percentual igual ou menor que cinco: distância da escola, imposição dos pais, morar no exterior, repetência devido às faltas, doença, problemas de relacionamento, e decisão de dar continuidade aos estudos no CEEBJA.

passaram por diversas ocupações que possibilitaram um tipo de envolvimento com a escrita e, ao mesmo tempo, a crença na escrita enquanto fator de melhoria das condições de vida e de trabalho.

Sendo assim, embora pareça incoerente, é o mercado de trabalho, a necessidade de trabalhar, que, muitas vezes, afasta e que aproxima o trabalhador da escola, como podemos verificar no gráfico 2 a seguir em que aparecem as razões que levaram os educandos a retomar os estudos formais.

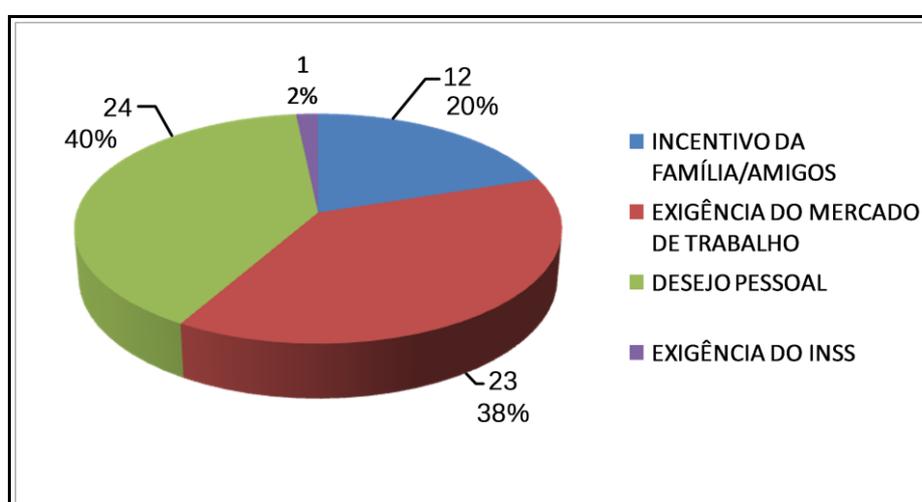


Gráfico 2: motivos da retomada da escolarização

Atender à exigência do mercado de trabalho é citado por 38% dos alunos como sendo o que o fez voltar à escola, o que só foi superado pelo desejo pessoal (40%). Entretanto, por entendermos que dizer que retornou à escola porque era um desejo pessoal é algo muito amplo, questionamos alguns alunos oralmente e estes responderam que queriam cursar uma faculdade, arrumar um emprego melhor, acompanhar seus filhos nos estudos, serem respeitados na sociedade ou ainda dar um futuro digno para as suas famílias.

Ao retomarmos os dados dos questionários, constatamos que, dentre os que alegaram ser o desejo pessoal o motivo que os fizeram retomarem a escolarização, 12 alunos eram do Ensino Fundamental e 12 do Ensino Médio. Embora o número seja o mesmo, no Ensino Fundamental, essa resposta foi dada por 10 mulheres, sendo que 7 delas têm mais de 31 anos, já têm filhos e apenas 1 trabalha formalmente, as demais são donas de casa ou trabalhadoras autônomas (diarista, vendedora e donas de pensionato). Acreditamos que essas mulheres

buscam uma realização pessoal, querem concretizar um sonho que no passado não foi possível em função dos filhos, do marido, das obrigações com a família. Querem o reconhecimento advindo da escolarização, da certificação.

Diferentemente do Ensino Médio em que sobressaiu o gênero masculino (8 homens e 4 mulheres) que, em sua maioria (7 alunos), não está trabalhando no momento, mas almeja o ingresso e/ou retorno ao mercado de trabalho, portanto esse desejo está entrelaçado com a esperança de conseguir um emprego.

Diante disso, percebemos que as justificativas dadas por 40% dos alunos, de alguma forma, remetem às questões bem subjetivas que, motivadas pelo “mito do letramento” (SIGNORINI, 1994), podem estar ligadas a uma participação mais efetiva na família e/ou na sociedade, ao seu reconhecimento como cidadão, mas também ao mundo do trabalho.

Ao analisarmos separadamente os dados referentes aos níveis de ensino, constatamos que, no Ensino Médio, o percentual dos que retornaram para atender ao mercado de trabalho é maior (43%), que o do Fundamental II (33%). Isso pode estar relacionado à faixa etária, pois 76% (23 alunos) dos alunos do Médio possuem entre 18 e 30 anos e apenas 2 alunos afirmaram ter mais de 45 anos, ou seja, a maioria está dentro da faixa etária considerada ativa e altamente produtiva. Já no Fundamental II, 9 alunos (30%) afirmaram ter mais de 45 anos, são aposentados ou trabalhadores autônomos, tais como: proprietárias de pensionato, vendedora de joias, costureira e mestre de obras. Portanto, já não ambicionam sua (re)inserção no mercado de trabalho formal com carteira assinada.

Diante desses dados, passamos a refletir a respeito da heterogeneidade etária de nossos educandos. As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), como vimos no capítulo dois, já aponta como característica dessa modalidade de ensino a diversidade do perfil dos educandos e nos chama a atenção para a presença marcante de adolescentes “oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares”.

Os dados obtidos a partir dos questionários direcionados aos alunos do Ensino Fundamental II e do Médio vêm comprovar essa característica, dando-nos uma visão mais nítida dessa heterogeneidade e da significativa presença dos jovens, visto que 42% dos alunos declararam possuir entre 15 e 20 anos. Acreditamos que isso se deva a uma migração devido à repetência e abandono do ensino regular para a EJA. Entretanto, ao direcionarmos nosso olhar apenas para o Ensino Fundamental fase II, constatamos que o percentual de alunos adultos

que possuem de 46 a 59 anos também é bastante considerável nesse nível de ensino, como podemos observar no gráfico 3 a seguir.

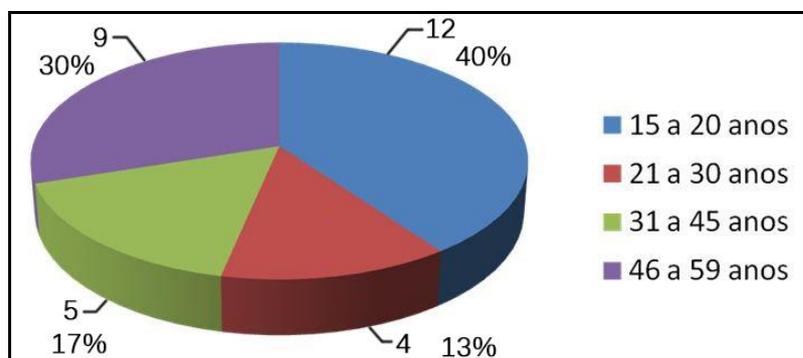


Gráfico 3: faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental

Convém destacar que, embora nenhum dos sujeitos que participaram dessa pesquisa tenha mais de 60 anos, como nos revela o gráfico acima, essa faixa etária também é atendida na organização individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, o que pudemos comprovar por meio de nossas observações e da fala da professora Márcia:

Nós temos agora o seu Onaka de 86 anos, está fazendo ensino fundamental, ficou no Japão um tempo, uma graça. Escreve com uma letra perfeita. Ele participou de uma...uma oficina, ele começou falar do Japão, encantou todo mundo. E é muito estudioso (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Outra característica que desvenda a diversidade quanto ao perfil do aluno que estuda no atendimento individual do CEEBJA, foco desta pesquisa, é o tempo que ficou afastado dos estudos, pois se 37%, ou seja, 22 alunos dos 60 que participaram da pesquisa, disse ter ficado menos de dois anos, 18% ficou entre dois e quatro anos e 22% (13 alunos) mais de dezesseis anos. Há, portanto, um verdadeiro contraste, pois enquanto entre os jovens temos os que estão há pouco tempo afastados da escola (meses) ou até os que não pararam, por outro lado temos adultos e idosos que estão há 25, 30, 36 e 45 anos sem estudar. Isso nos leva a refletir que pode mesmo estar havendo uma migração do regular para a EJA, pois os alunos do Médio da EJA, em sua maioria, abandonaram o ensino regular e procuraram outra forma de se formar, por isso é menor o tempo de abandono. Já os adultos realmente pararam de estudar, tanto que a maioria não chegou ao Médio, estão no fundamental.

Ao pensarmos nesses dois aspectos (faixa etária e tempo que ficou afastado da escolarização) deparamo-nos com a necessidade de compreender e de considerar as

características e especificidades desses dois grandes grupos no encaminhamento metodológico, no fazer pedagógico do atendimento individual.

Nossa experiência e as observações que fizemos durante esse ano de afastamento do trabalho levam-nos à conclusão de que, de modo geral, os adolescentes têm um nível de escolaridade maior, mas por outro lado não demonstram encanto pelo ato de estudar e de aprender que os alunos com mais idade demonstram sentir. Eles são mais independentes e podemos até dizer que são um tanto arredios, já que dificilmente pedem o auxílio das professoras, preferindo realizar as atividades sozinhos, quer seja por acreditar que têm competência ou por não querer reconhecer que têm dificuldades de aprendizagem, o que nos revela uma concepção diferenciada de escola se compararmos com os alunos adultos.

Além disso, muitos deles, apesar das orientações e intervenções dos professores, não conseguem lidar com a falsa liberdade que o atendimento individual lhes oferece. Como o horário é flexível e são eles que devem organizar seus horários de estudo e cumpri-los, acabam encontrando justificativas para não comparecer à escola e, quando vêm, ficam pouco tempo na área estudando. Isso faz com que demorem muito tempo para concluir a disciplina, ou até mesmo não a terminam no prazo máximo permitido<sup>72</sup>.

Já os alunos que ficaram mais tempo afastados da escola<sup>73</sup> e que possuem idade igual ou superior a 45 anos revelam sentir alegria, satisfação e até prazer por estar na escola, por fazer parte desse grupo e ir, aos poucos, conquistando seu lugar nesse espaço que ora parecia-lhes tão distante de sua realidade. Isso é perceptível principalmente quando aprendem algo novo, como por exemplo, o uso da pontuação no discurso direto. Portanto, para eles, a escola adquire um significado muito diferente do significado que têm para os jovens.

Apesar das dificuldades que a maioria desses sujeitos tem quanto ao domínio da língua, principalmente quando nos referimos aos aspectos formais exigidos nas práticas da leitura e/ou da escrita na escola, os seus conhecimentos extraescolares são enriquecedores e os tornam capazes de, por exemplo, discutir oralmente questões polêmicas, argumentando convincentemente. Aproveitar essa bagagem cultural e auxiliá-los na transposição dessas

---

<sup>72</sup> O aluno tem que concluir a disciplina no período de dois anos. Caso contrário, terá que cursá-la na íntegra novamente.

<sup>73</sup> Dos treze alunos que ficaram mais de 16 anos afastados da escola, nove cursavam o Ensino Fundamental II, sendo que dois deles asseguraram ter ficado mais de 45 anos sem estudar.

ideias para a escrita durante a produção de textos pertencentes aos gêneros que exigem o posicionamento do autor é uma das tarefas do professor do atendimento individual.

Essa heterogeneidade quanto ao perfil do aluno, em especial em relação à idade e o tempo que ficou afastado da educação são aspectos relevantes que diferenciam a EJA do ensino “regular” e que deve ser considerado no encaminhamento metodológico do atendimento individual da Educação de Jovens e Adultos.

Há uma diferença no perfil do aluno e na maneira como você conduz o trabalho. No regular, você tem aquela faixa etária quase que toda equilibrada, e na EJA você tem uma mistura, uma heterogeneidade das faixas, então a sua linguagem tem que ser diferente. Você trabalha o mesmo conteúdo, só que com metodologia diferente. Cabe ao professor ir percebendo o perfil de cada um para conduzir o processo de ensino e aprendizagem (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

É o professor que, diante das especificidades dos seus alunos, observa os saberes que eles já dominam e os que podem e/ou precisam ser desenvolvidos, considerando tanto os saberes adquiridos formalmente no espaço escolar como os adquiridos ao longo da vida em outros contextos sociais, pois

Os indivíduos jovens e adultos desenvolvem estratégias, ao longo da vida, pela experiência, advinda de necessidades básicas do mundo do trabalho, pela necessidade de interagir com os diferentes contextos sociais [...] são saberes afetos ao letramento social, independentemente do fato de serem as pessoas alfabetizadas e de terem aprendido habilidades específicas do letramento escolar (MOLLICA, 2009, p.57).

Nesse sentido, a Professora Martinha destaca que a maioria dos alunos que frequenta o atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva demonstra interesses, ideais diferenciados dos alunos que frequentam o ensino “regular” até mesmo pela idade, ou seja, pela maturidade que a maioria possui. Acrescenta que essa motivação, esse interesse, deve ser considerado no encaminhamento metodológico.

[...] a questão do pedagógico também há bastante variação principalmente em questão de interesse do educando, do para que ele está estudando. Na educação de jovens e adultos, eles têm um objetivo, ele tem um ideal, uma busca diferente daquele aluno que é do regular até pela idade dele. E a principal diferença é a idade dele, porque a educação de jovens e adultos, geralmente, é para jovens mesmo, e adultos. Então há muita diferença e há muita diversidade na educação de jovens e adultos dentro da própria escola, dentro da sala de aula. É muito diferente do regular. (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012)

Diante disso, a análise dos dados obtidos por meio do questionário, apontou para outro fator bastante variado que confirma a diversidade de sujeitos: o grau de escolarização anterior dos alunos. Dos 60 alunos entrevistados, 16 (27%) frequentaram a escola regular até a 7.<sup>a</sup> série, entretanto 12 alunos (20%) não iniciaram a fase II do Ensino Fundamental (EF).

Essa diferença é ainda mais evidente se nos detivermos apenas nos dados do EF, pois se 30% afirmou ter concluído somente a 4.<sup>a</sup> série<sup>74</sup>, 40% disse ter concluído a 7.<sup>a</sup> série, conforme gráfico a seguir.

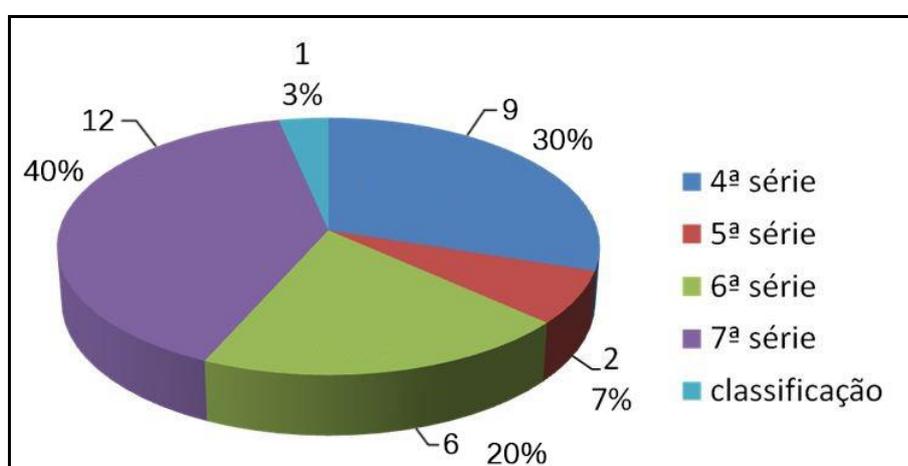


Gráfico 4: escolaridade anterior (Ensino Fundamental)

Diante desses dados, o que mais nos chamou atenção foi que 60% dos alunos que frequentam o atendimento individual (18 alunos) concluíram 50% ou mais do Ensino Fundamental no ensino regular. Procurando saber a que faixas etárias pertenciam os alunos com maior e com menor nível de escolarização, constatamos que os alunos com maior escolarização encontram-se na faixa etária dos 15 aos 20 anos (11 alunos) e que, dos que afirmaram ter concluído apenas a 4.<sup>a</sup> série, a maioria (7 alunos) tem mais de 31 anos e que apenas um aluno pertencente à faixa dos 15 a 20 não concluiu nenhuma série do EF II. Esses números confirmam que os jovens, de modo geral, apresentam um nível de escolarização e, conseqüentemente, de letramento escolar maior do que os alunos pertencentes às demais

<sup>74</sup> Alguns deles, após anos de afastamento da escola, concluíram o Ensino Fundamental I em turmas de EJA do município e iniciaram recentemente a fase II (5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> séries e/ou 6.<sup>o</sup> ao 9.<sup>o</sup> ano).

faixas etárias, bem como, que vem ocorrendo uma migração dos jovens do ensino regular para a EJA.

Quanto ao Ensino Médio, observamos que 46% (14 alunos) já havia concluído pelo menos uma série desse nível de ensino antes de ingressarem na EJA e a grande maioria ficou menos de quatro anos afastada da escola (73%). Logo, os alunos do EM tiveram um contato com o letramento escolar maior e bem mais recente, o que, a princípio, lhes dá certa autonomia, ou seja, raramente esses alunos solicitam a intervenção dos professores durante o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita. Eles conhecem as formas de participação, os textos trabalhados e a forma escolar de ler e escrever esses textos, enfim, têm uma cultura escolar atual.

Assim, no atendimento individual de Português, encontramos diferentes faixas etárias que retomam seus estudos para atender a ideais e objetivos diferenciados e, soma-se a isso, apresentam diferentes níveis de aprendizagem e de domínio da língua escrita, como exemplifica a professora Márcia:

Nós temos aqui, nós temos alunos desde o aluno que não está alfabetizado, eu não sei, ele está ali fazendo 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série sem ter...sem tá alfabetizado. [...] tem uns que não estão alfabetizados e eles, os mais velhos, eles gostariam, é um sonho que foi roubado, e eles têm um ideal. Eles tiveram que trabalhar ou qualquer outro impedimento, então, pra eles, aprender... eles ficam assim encantados com a descoberta. Tem aquele que não foi alfabetizado por algum problema cognitivo e juntou-se a isso algum problema psicológico de ter sido maltratado no espaço escolar e então ele continua com a rejeição. A gente tem uma dificuldade muito grande pra chegar nele. Tem o aluno que ele tem o conhecimento, ele se alfabetizou, ele tá no mercado de trabalho, ele lê. Tem um aluno aqui, o Danilo, ele lê muito, ele chega toda vez que ele chega tá discutindo o livro que ele leu, começa discutir filosofia, coisa que ele leu, e você indica um livro pra ele, na próxima semana, ele traz a leitura, aliás ele já passou dois livros pra mim (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Acreditamos que o letramento não ocorre apenas na escola, pois as práticas sociais em que os alunos estão imersos garantem a esses o contato com textos pertencentes a gêneros diversos, exigindo-lhes o uso da escrita e da leitura. Entretanto, embora não seja possível afirmar que quanto maior o grau de escolarização, maior será o nível de letramento, sabemos que a escola ainda é a agência social em que há um maior contato com a escrita e toda uma sistematização para que ocorra o domínio da língua materna, portanto não podemos descartar esse dado. Trata-se de alunos familiarizados com a cultura escolar atual.

Os diferentes graus de letramento escolar e o maior ou menor contato com as práticas sociais de letramento são aspectos que devem ser considerados ao se pensar no perfil multifacetado dos alunos que frequentam o atendimento individual de Português do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva. Isso exige um professor ainda mais preparado e dinâmico, capaz de elucidar as dúvidas e de responder qualquer pergunta que o aluno venha a fazer, seja do conteúdo do Fundamental seja do Médio, sem menosprezar os que precisam de maior atenção.

Nesse sentido a professora Carla afirma:

No atendimento individual, ele tem que estar preparado para qualquer situação [...] o professor tem de estar preparado para atender os diferenciados. Num mesmo momento, fundamental, o que está iniciando a alfabetização, mesmo que seja vindo de quinta série, tem alunos que estão sem ser alfabetizados e outros que estão terminando o Ensino Médio. O mesmo professor, num mesmo momento, precisa estar preparado para esse atendimento (Professora Carla, entrevista, 06/06/2012).

Todo esse dinamismo também deve se manifestar na constante busca por formas diferentes de atendimento e de material conforme a dificuldade ou o desenvolvimento mais rápido do aluno, pois coadunamos com o que defende a professora Carla ao afirmar que “O aluno que vai mais rápido precisa de um atendimento diferenciado também, não só aquele que tem dificuldade nos conteúdos”.

Como os questionários foram aplicados nos três períodos, pudemos verificar que há uma maior concentração de jovens menores de 20 anos no período da manhã. São alunos rápidos na execução das atividades propostas, mas que nem sempre possuem um bom nível de leitura, necessitando de interferências constantes do professor para que haja concentração, empenho, comprometimento e as atividades sejam feitas com qualidade. Além disso, muitos deles, embora geralmente não reconheçam, como já afirmamos, apresentam dificuldades na aprendizagem e requerem um acompanhamento ainda mais individualizado, pois, como afirma a Professora Martinha:

[...] os adolescentes, a maior parte dos adolescentes que aqui está em nosso CEEBJA, eles vêm do regular, vêm do regular porque já lá não deram conta desse aluno, ele não conseguiu atingir a meta, lá, dos estudos. Então ele tem dificuldades de leitura, de escrita, todas as dificuldades possíveis, interpretação que envolve a leitura (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Observamos ainda que o maior número de alunos que concluíram apenas a 4.<sup>a</sup> série e que possuem mais de 46 anos frequenta, preferencialmente, os períodos diurnos. E uma parcela significativa desses alunos apresenta dificuldade para se adaptar ao atendimento individual e realizar as atividades sem a explanação do professor no quadro, pois ou ficaram muitos anos afastados da escola e trazem consigo as marcas do ensino tradicional ou concluíram o Ensino Fundamental I em uma turma de EJA no atendimento coletivo recentemente.

Dentre as dificuldades apresentadas por esses alunos, destacamos a de controlar as atividades que já fizeram e a de ler e compreender o enunciado das questões e as orientações do material didático. No atendimento individual, o professor não passa o que é para ser copiado ou resolvido no quadro, cabe aos alunos anotarem no caderno a página e as atividades que estão realizando para poderem se localizar e dar prosseguimento em outro momento. Alguns desses alunos, a princípio, não conseguem organizar o caderno e se perdem na resolução das atividades. Acabam fazendo mais de uma vez o mesmo exercício ou deixando de realizá-lo.

Além disso, a maior parte das orientações quanto ao que eles precisam fazer para resolver uma determinada atividade vem escrita no próprio material didático. Como muitos apresentam dificuldades para ler e compreender o que está sendo solicitado, não conseguem caminhar sem as constantes intervenções dos professores. Esses alunos, portanto, exigem um acompanhamento mais próximo dos professores do atendimento individual ou até mesmo um atendimento diferenciado.

Assim, diante dessa constatação, os professores do atendimento individual procuram dar uma atenção especial a esses alunos, auxiliando-os na organização do caderno e na realização das atividades do material didático adotado individualmente, pois precisam inseri-los nessa cultura escolar. Acreditamos que o atendimento individual permite olhar para esses problemas específicos e encaminhar estratégias que busquem superá-los e que dificuldades como essas não seriam percebidas de forma tão precisa em um atendimento coletivo.

Ao constatar que, mesmo com esse acompanhamento mais próximo, os alunos não conseguem realizar as atividades, elaboram e disponibilizam outro material e, paralelamente, ofertam um atendimento diferenciado: os grupos de estudo ou de reforço.

Tanto no período da manhã como no da tarde, duas vezes na semana, uma professora do atendimento individual os reúne em grupo e encaminha atividades de reforço, as quais focalizam a leitura e a escrita, como afirma a Professora Márcia:

O aluno que não é de inclusão, aquele que está com dificuldade, que faz muito tempo que está fora da sala, geralmente, esse grupinho é atendido por um professor específico. Forma um grupo com as pessoas mais de idade, as pessoas que faz tempo que está fora da sala de aula, da escola e que tem grandes dificuldades de escrita e de leitura (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Isto posto, gostaríamos de reforçar que esses alunos continuam matriculados e frequentando o atendimento individual, porém, duas vezes na semana, participam de momentos coletivos em que são atendidos por uma professora específica, com material didático formulado para atender as suas necessidades, visando inseri-los no processo de ensino e aprendizagem.

Se você tem um aluno que não é alfabetizado, aquilo fica muito novo, então aquilo fica intransponível. O que acontece? Nós formulamos outro material pra atender esse aluno, porque ele precisa de alguma...ele vai chegar. Esse material diferenciado é pra ele, pelo menos, conseguir se inserir nesse processo de ensino e aprendizagem (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Assim, se os alunos acima de 45 anos de idade que ficaram muito tempo afastados da escola podem ser considerados um grupo etário que precisa de um atendimento individual diferenciado, de material adequado e até mesmo de reforço, os adolescentes que reprovaram muitas vezes no regular e apresentam algum tipo de defasagem constituem um outro grupo que também precisa de um atendimento e de um material didático que conciliem as dificuldades de aprendizagem que muitos possuem com as características específicas dessa faixa etária. Porém não temos apenas esses dois subgrupos, já que são muitas as especificidades e as dificuldades dos alunos que estudam no atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, como afirma a Professora Martinha.

Então são muitas as dificuldades que eles têm, o aluno adolescente e também o idoso, porque daí ele já está em uma idade mais avançada, já ficou muitos anos sem estudo, aí ele também vai apresentar muita dificuldade. O adulto também, o trabalhador é porque trabalha o dia todo, não tem tempo de fazer uma leitura, de estudar um pouquinho mais, então, ele também, às vezes, faz

muito tempo que está fora do processo escolar. Então as dificuldades são diversas também (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Atentar para as dificuldades, respeitando a individualidade de cada aluno, é apontado pela professora Márcia como uma das principais diferenças no encaminhamento metodológico do atendimento individual desse CEEBJA se comparado com o das escolas ditas regulares.

Na verdade, nós não fugimos muito do rol de conteúdos de uma escola regular, é o mesmo. Eu acho que a única diferença que nós temos é essa de, no nosso encaminhamento pedagógico, respeitar a individualidade do aluno, né. De acordo com o conhecimento prévio que ele já tem, o que ele demonstra ter como centro de interesse, a gente vai encaminhando de uma forma diferenciada (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Esse respeito à individualidade, às diferenças quanto à idade, à escolaridade, ao letramento e ao ritmo de aprendizagem dos alunos que frequentam o atendimento individual leva os professores a prepararem constantemente novos materiais didáticos específicos direcionados a esse público tão diferenciado.

Nesse sentido, a professora Carla corrobora que nenhum material atende a tantas particularidades, logo o professor precisa ser dinâmico e estar sempre selecionando textos e atividades para elaborar materiais de apoio que atendam à necessidade de cada aluno:

Eu acho que nunca dá conta, nenhum material dá conta. O professor precisa sempre estar buscando... é muito particular isso, é muito de cada aluno. O professor precisa sempre estar buscando, preparando, ou ele precisa de mais conteúdo que vá além daquilo que tem no material ou ele precisa de um pré-requisito que foi considerado que o aluno tivesse para fazer aquele material. O professor precisa sempre estar buscando, atendendo a necessidade de cada aluno, por isso aquele dinamismo que eu tinha falado que ele precisa ser dinâmico, há uma elaboração constante de material (Professora Carla, entrevista, 06/06/2012).

À luz do que foi exposto, fica claro que conhecer o aluno vai muito além de saber a idade, o tempo que ficou afastado da escola ou até que série estudou. Acreditamos que ter conhecimento se este aluno lê e o que lê, se escreve e o que escreve, enfim, qual é o contato que possui com a escrita, são alguns dos aspectos essenciais para que possamos entender como se efetiva o processo de ensino e aprendizagem do atendimento individual de Língua Portuguesa do CEEBJA “Professor Manoel R. da Silva”, por isso nos dedicaremos na próxima subseção a esses tópicos.

#### 4.2.1 O contato com a leitura e a escrita

A tabulação e análise dos dados obtidos mostraram que os alunos da EJA, independente da idade, do tempo que ficaram afastados da escola, ou do grau de escolarização, fazem uso real da língua escrita fora do espaço escolar, já que 92% dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa afirmaram usar a escrita fora do espaço escolar em atividades do seu dia a dia e, mesmo os que disseram não usá-la, se contradisseram, pois justificaram “só faço umas promissórias, ou não escrevo muito no dia a dia”, ou seja, podem escrever pouco, mas usam a “escrita como um meio de participação em práticas sociais do cotidiano” (PRADO, 2011, p. 28).

Acreditamos que os alunos que afirmaram não utilizar a escrita a concebem sob o olhar de imanência, como um produto completo em si, relacionando o seu uso apenas às práticas de uso que são desenvolvidas na escola como, por exemplo, as redações, os resumos e os fichamentos de obras literárias, ou seja, às atividades de leitura/escrita em que o objetivo principal é aprender a ler/escrever. Assim, desconsideram as diferentes práticas sociais responsáveis pela formação dos sujeitos e a sua participação em eventos de letramento nos quais utilizam a escrita em situações rotineiras e com objetivos distintos, tais como preencher formulários no trabalho ou fazer uma lista de compras antes de ir ao supermercado. Portanto, sustenta-se em um modelo, a nosso ver, equivocado e parcial de letramento, o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 2010).

Gostaríamos de enfatizar que dentre os alunos do Ensino Fundamental que afirmaram fazer uso social da escrita<sup>75</sup>, 16 destacaram que fazem anotações pessoais (59%); 13 usam a escrita no computador em redes sociais online (48%) e apenas 6 alunos utilizam-na no local de trabalho.

Nesse nível de ensino, como vimos, há a presença dominante de dois grupos etários: o dos adultos com mais de 46 anos e o dos adolescentes. E, ao nosso ver, a presença desses dois grupos justifica os dados, pois enquanto os adolescente preferem utilizar o computador para interagir com seus amigos, os adultos participam de eventos familiares e usam a escrita, por exemplo, para anotar recados para os filhos.

---

<sup>75</sup> Dos 30 alunos entrevistados do EF, 28 alunos afirmaram que usavam a escrita em contextos sociais, ou seja, fora do espaço escolar. Mas, como eles podiam marcar mais de uma opção, a soma das percentagens ultrapassa 100%.

Somado a isso, em ambos os grupos, a ligação com o trabalho não é tão forte, pois, no primeiro grupo, há os que ainda não conseguiram seu primeiro emprego e, no segundo, há o trabalho autônomo ou a informalidade que nem sempre exige o uso da escrita.

No Ensino Médio, essa situação muda como nos mostra o gráfico abaixo:

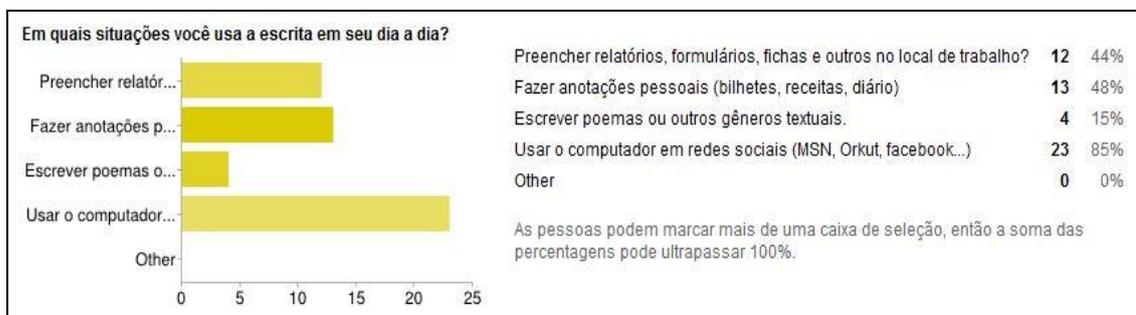


Gráfico 5: uso social da escrita (Ensino Médio)

Há o aumento no número de alunos que usam a escrita nas redes sociais (23 alunos - 85%), uma diminuição do uso da escrita para fazer anotações pessoais (13 alunos - 48%) e o índice do uso para preencher relatórios, formulários, fichas e outros documentos no local de trabalho também passa a ser significativo (12 alunos - 44%).

Esse maior uso da escrita ligado ao trabalho no Ensino Médio vincula-se à participação desses alunos em profissões, citadas por eles, que demandam habilidades de domínio da escrita, tais como: gerente financeira, auxiliar administrativo, recepcionista, técnica de enfermagem, administrador de imóveis e vendedor.

Apesar de fazerem uso da escrita, 38 alunos do atendimento individual de Português (22 alunos do Fundamental e 16 do Médio), que correspondem a 63% dos alunos que participaram da pesquisa, declararam sentir dificuldade em produzir textos e atribuíram essa dificuldade a(o): falta de leituras e de contato com textos escritos (16 alunos); receio de escrever “errado” (11 alunos); não ter domínio do gênero solicitado (5 alunos); defasagem de conteúdos (5 alunos). Um aluno não apresentou justificativa.

É interessante observar que, enquanto os alunos do Ensino Fundamental enfatizam a falta de leituras e o receio de escrever “errado”, os alunos do Médio apontam a falta de leituras e de contatos com textos escritos e o não domínio dos gêneros solicitados. Entendemos que esse dado esteja ligado ao perfil do aluno de cada nível de ensino, pois, como vimos, no fundamental há um maior número de alunos com mais de 31 anos, com

menor escolarização e que ficou mais tempo afastado da escola. Esses sujeitos revelam um olhar focado na imanência da língua e não na interação, trazem os resquícios de uma educação tradicional, pois relacionam a escrita ao escrever “certo”, aspecto ligado à escolarização, à concepção de escrita com foco na língua, ao letramento autônomo, e não ao seu uso social, ao letramento ideológico.

Os alunos do Fundamental que disseram não ter dificuldade em produzir textos conferem essa facilidade ao fato de estarem aprendendo, de gostarem de escrever e acharem os assuntos interessantes, ou por acreditar que escrevem bem, que são bons em produção de textos.

Para os alunos do Médio, essa facilidade se deve principalmente à criatividade e à imaginação que possuem, pois, como afirmaram: “Basta ter uma criatividade muito boa e saber a fundo o que se quer falar; Desde pequena gostava de passar para o papel tudo o que eu imaginava, depois com o tempo fui aprendendo mais e me aperfeiçoando”.

Revelam, portanto, a visão de que a escrita é um dom, uma “inspiração divina” e não um processo contínuo de ensino e aprendizagem que exige trabalho. Eles desconsideram a situação de produção, a necessidade de atividades prévias sobre o assunto (leituras, discussões, debates sobre o tema, as orientações do professor), os conhecimentos do leitor, enfim, toda a interação que envolve o processo, pois acreditam que escrever depende da memória, da articulação de informações que já possuem e da exteriorização lógica dessas informações (SERCUNDES, 1997).

Alguns alunos acreditam que essa facilidade em criar, em produzir está relacionada com as leituras, já que é por meio delas que obtém as informações necessárias para produzir um texto e acrescentam a isso “o dom de escrever”: “Pelo fato de ler, tenho facilidade de criar ideias e por no papel; Adoro ler e escrever, pois uso a imaginação e a criatividade”. Esse dom é atribuído ao incentivo recebido: “Sempre gostei de produzir textos, desde o Ensino Fundamental fui bastante incentivada a isso”. E há ainda os que simplesmente afirmaram que são bons, ou seja, já nasceram com esse dom: “Desde pequeno sempre fui muito bom com as palavras”.

Nossa experiência com essa modalidade de ensino nos fez apreender que um dos principais empecilhos que um professor compromissado que trabalha com a EJA enfrenta é o de desmistificar a visão que os alunos têm de escrita/leitura, a qual está subordinada à concepção de escrita enquanto dom, à educação tradicional. Enquanto alguns alunos,

principalmente os mais jovens, julgam que têm o dom nato para escrever e que por isso não precisam do auxílio do professor, não querem revisar e reescrever seu texto, outros se sentem incapazes, não acreditam em si e afirmam que não sabem escrever, pois se preocupam excessivamente com a grafia, desconsiderando a escrita enquanto processo, enquanto trabalho.

Nesse sentido, a Professora Carla, após retomar o perfil diferenciado dos alunos, afirmou que no atendimento individual há alunos que têm um bom domínio da língua, mas também os que apresentam dificuldades e destacou que a maior dificuldade dos alunos é na produção de texto, pois, segundo ela:

Na produção escrita, a dificuldade é maior. Eles precisam ter tido uma boa leitura, tem que elaborar, buscar as ideias, elaborar a linguagem, esse é o momento que pra eles é difícil. Além de que muitos deles acham que não precisam fazer o rascunho, muitos não entendem o processo da escrita, eles veem a escrita como só para escrever para apresentar para a professora e nem rascunho querem fazer. Muitos falam: “Não, não preciso. Eu faço direto. Eu não preciso de rascunho, eu faço direto”. Não querem mudar, quando sugerido para mudar, eles não entendem por que precisa ser mudado. Vejo a dificuldade maior na escrita, na produção escrita (Professora Carla, entrevista, 06/06/2012).

Diferentemente dos educandos que revelam uma visão da escrita como dom, a professora Carla concebe a escrita como trabalho consciente que tem o texto como ponto de partida e como ponto de chegada, como lugar de interação, ou seja, como um processo contínuo que contempla o planejamento, a execução do texto escrito, a revisão, a reescrita e a circulação social do texto (GERALDI, 1996).

Quanto à leitura, os dados obtidos nos questionários nos mostraram que os alunos do atendimento individual não leem apenas na escola<sup>76</sup>. A maioria, 33 alunos, afirmou que faz leitura cotidiana; 28 leem jornais e revistas; 22 leem livros e 16 citaram as leituras de textos que circulam no local de trabalho. Entre os gêneros textuais que os motivam a ler, 38 alunos destacaram os gêneros jornalísticos (notícias, reportagens e editoriais); 26, os romances; 22, piadas e matérias esportivas; 21, contos; 18, fofocas de famosos; 13, crônicas; 6 disseram gostar de ler textos religiosos e 2 declararam não sentir motivação para ler nenhum gênero textual.

---

<sup>76</sup> 4 alunos (7%) afirmaram que só leem na escola. Como os alunos podiam assinalar mais de uma opção, o percentual é maior que 100%.

Diante desses dados, podemos afirmar que os alunos do atendimento individual leem gêneros das diferentes esferas sociais e com diversas finalidades, principalmente, para obter informações, entreter e refletir.

Essa nossa afirmação também pode ser comprovada por meio das justificativas apresentadas pelos alunos quando indagados do porquê gostarem de ler, pois 21 deles justificaram que gostam de ler para adquirir informações, ou seja, querem obter mais conhecimento, aprender “Porque eu descubro muitas coisas, informações que ainda não tenho conhecimento; Informação e conhecimento são muito importantes nos dias de hoje; Acho importante qualquer tipo de leitura, é um meio de sempre ter acesso a coisas novas”.

Cinco alunos veem na leitura um “hobby”, uma forma de entretenimento, trata-se da leitura pelo prazer e afirmam, por exemplo: “Gosto de viajar na leitura”. E quatro alunos gostam de ler porque, como disseram: “Faz bem para a mente”; “Ativa a memória” ou “Leio de vez em quando, porque ler é bom e acelera o cérebro”. Chamou-nos a atenção a resposta de uma aluna que afirmou não ler e justificou dizendo: “gostaria de ler, mas não sei”. Entretanto, em outro momento, declarou ler todos os dias textos religiosos.

Além disso, muito nos instiga o fato de 29 alunos dizerem que não se sentem preparados para realizar eficientemente as atividades de escrita exigidas pela sociedade, que têm dificuldade para escrever e para ler, para interagir por meio da escrita. Esse dado é ainda mais alarmante se nos atentarmos para os números conforme o nível de ensino, pois constatamos que, no Ensino Médio, 19 alunos (63%) asseguraram estar preparados, enquanto no Fundamental II esse índice cai para 12 alunos (40%), portanto, mais da metade dos alunos deste nível de ensino não se sente preparada<sup>77</sup>.

Por outro lado, as afirmações feitas pelos alunos nos indicam que eles já deram o primeiro passo para reverter esses números ao retomar seus estudos, pois, segundo eles, as atividades de Língua Portuguesa do atendimento individual têm contribuído para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Vejamos algumas dessas declarações<sup>78</sup>:

---

<sup>77</sup> Esse dado não está restrito a uma determinada faixa etária, pois, dos 18 alunos do EF II que afirmaram não se sentirem preparados, a maioria (8 alunos) tem menos de 20 anos, mas também encontramos 2 alunos com idade entre 21 a 30 anos; 4 entre 31 a 45 anos; e 4 possuem mais de 46 anos.

<sup>78</sup> Trata-se de respostas escritas dadas pelos alunos ao serem questionados quanto ao trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa do CEEBJA ser ou não significativo para seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Não gostava de ler, mas agora estou gostando, porque estou entendendo melhor a língua portuguesa;  
Aprendi a desenvolver minhas ideias e colocá-las no papel com coerência e objetividade;  
Agora que terminei o Ensino Fundamental, me sinto melhor, e com facilidade de entender minha leitura e minha escrita;  
A escrita e a leitura exigidas na disciplina desenvolvem a mente da pessoa, estimulam a escrever mais e a ler mais;  
As atividades de leitura deixam a pessoa mais crítica sobre a sociedade, formamos nossas opiniões através da leitura;  
Com o tempo, vamos percebendo que estamos escrevendo melhor no dia a dia.

O trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita na área de Português parte da percepção das dificuldades dos alunos. Diante da constatação de que o aluno apresenta dificuldades para ler e compreender o que leu, que não consegue escrever com coesão e coerência ou que ainda não estão alfabetizados, os professores adaptam ou mudam a dinâmica do atendimento, quer seja por meio dos grupos de reforço, quer seja elaborando material específico para atender àquela necessidade e/ou de um atendimento ainda mais individualizado, ou seja, personalizado.

Nesse sentido, a professora Martinha reforça que, para atender às particularidades dos alunos quanto ao domínio da língua, há a necessidade da constante elaboração de material, pois “nenhum material vai dar conta com uma diversidade tão grande como a nossa”. Esta constatação desencadeou uma mudança na prática pedagógica do atendimento individual que se iniciou com o processo de elaboração de material didático para ser usado nas oficinas dos gêneros discursivos.

Então, quando nós percebemos que o aluno não... não é possível, não deu conta, o material não deu conta de atender suas necessidades, a gente vai colocando outros materiais de apoio, outros materiais a gente vai ofertando pra ele para preencher essa lacuna que fica no nosso material. Mesmo porque ele foi um material preparado já há alguns anos, então não está elaborado dentro da proposta de gênero textual, ele está ainda elaborado dentro da tipologia. Então, nós temos que preparar algumas oficinas que deem conta dos gêneros textuais, os quais nosso material não contempla (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Essa e outras questões relacionadas à prática pedagógica serão discutidas na próxima seção em que nos dedicaremos a abordar a visão dos professores quanto aos aspectos pedagógicos do atendimento individual.

### 4.3 O atendimento individual: o que dizem os professores

Como o foco desta pesquisa é o atendimento individual de Língua Portuguesa do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, nesse momento, nos dedicaremos a expor a visão dos sujeitos que trabalham atualmente como professores dessa disciplina nessa organização. Para tanto, nos pautamos nas entrevistas e discutimos os aspectos pedagógicos que tornam o atendimento individual desse CEEBJA algo singular, diferente do que encontramos nas escolas que ofertam ensino regular e em outros CEEBJA.

Como vimos, o CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva é uma instituição escolar que apresenta um trabalho diferenciado das demais escolas do Paraná, principalmente das escolas regulares. Isso já afirmamos desde a introdução. Mas é preciso evidenciar essas diferenças, não só no âmbito organizacional, o que tentamos fazer na seção 4.1, mas principalmente no âmbito pedagógico.

Diante disso, nesse momento, dedicar-nos-emos a discorrer a respeito dessa diferenciação, enfocando os aspectos pedagógicos do atendimento individual de acordo com o que nos foi exposto pelos professores e, concomitantemente, teceremos considerações a respeito dos pontos levantados por esses profissionais. Lembramos que, como já expusemos anteriormente, os aspectos organizacionais e pedagógicos se relacionam, se vinculam, daí a impossibilidade de nos atermos apenas aos aspectos pedagógicos, mesmo estes sendo o nosso foco nesse momento.

Dentre as distinções entendemos que a mais ampla e relevante é a necessidade de um modelo pedagógico próprio voltado para o público jovem e adulto, já que este envolve tanto aspectos organizacionais como pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares da EJA nos chamam a atenção para essa necessidade, ao propor

a organização de um modelo pedagógico próprio para esta modalidade de ensino da Educação Básica, que propicie condições adequadas para a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias para o seu desenvolvimento representam um ato político, pedagógico e social (PARANÁ, 2006, p.40).

Acreditamos que esse modelo pedagógico deve considerar alguns aspectos organizacionais específicos dessa modalidade de ensino como, por exemplo, o fato de a carga

horária ser menor, a faixa etária atendida e as matrículas serem feitas por disciplina e não por ano/série. Como também e, a nosso ver o mais importante, o contato que esse aluno tem com as práticas sociais de letramento, o que nos remete ao reconhecimento de toda bagagem cultural por ele acumulada por meio de sua efetiva participação nos eventos de letramento.

Toda vivência anterior deve ser valorizada na seleção dos conteúdos e no encaminhamento das atividades, pois estes devem visar à ampliação dos conhecimentos e dos saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida do educando em todas as esferas sociais em que atuam, inclusive na escola.

Assim, nesse modelo pedagógico, o professor passa a ter sob sua responsabilidade não uma turma, mas sim indivíduos que apresentam características singulares que ora possuem um amplo domínio da língua, participando ativamente de práticas de letramento, ora participam de poucas práticas de letramento, podendo, inclusive, serem analfabetos.

Levando em consideração que, em um mesmo espaço físico (área de Português), encontramos alunos com perfis diferenciados, é preciso atentar para “os tempos individuais e a cultura de cada educando para que, com isso, ele seja sujeito nas relações sociais”. Isso implica em atender “ [...] as necessidades dos educandos, considerando o seu perfil e a função social da EJA, isto é, o seu papel na formação da cidadania e na construção da autonomia” (PARANÁ, 2006, p. 43).

Nesse contexto, a conscientização do professor quanto às especificidades do público atendido na EJA e do seu papel como agente de letramento (KLEIMAN, 2006a, 2006b, 2007), como mediador no processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino é essencial, pois, diante de uma comunidade escolar heterogênea, ele precisará diariamente rever suas práticas pedagógicas e sua postura profissional pautando-se na valorização de cada sujeito e de seu caminhar.

Essa consciência de que a EJA tem um público e uma organização diferente que requer um modelo pedagógico diferenciado nos foi revelada pela professora Carla:

[...] é uma organização diferente. É um público diferente, uma organização diferente. O trabalho é diferenciado porque aqui na EJA o trabalho de Língua Portuguesa com aquele aluno de todo o Ensino Fundamental, de todo o Ensino Médio o tempo todo que ele fica aqui. Enquanto que, no regular, eu trabalho uma parte com a quinta série, outra para sexta série. Trabalho uma parte daquele conteúdo. E o tempo também é diferenciado (Professora Carla, entrevista, 06/06/2012).

Pensar no tempo não se restringe a pensar na carga horária menor, no tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular, muito menos em conteúdos escolares precarizados ou aligeirados, mas sim, como vimos, considerar “os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar”(PARANÁ, 2006, p. 26).

Diante disso, entendemos que no atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva não é possível fazer com que todos os alunos trilhem os mesmos caminhos em um tempo único para todos, pois os caminhos trilhados até eles optarem por dar continuidade a seus estudos na EJA também foram bem distintos, e cada aluno tem um tempo próprio de formação, um tempo diferenciado para aprender.

Essa compreensão de que não se pode percorrer da mesma maneira o trajeto parte da compreensão da heterogeneidade do público atendido, pois é a partir desse entendimento que surge a necessidade de se buscar saídas, estratégias, metodologias que vão ao encontro das especificidades de cada indivíduo.

Não se trata apenas de saber até que série o aluno estudou, mas de reconhecer que o nível de escolarização não garante que o aluno esteja alfabetizado, muito menos letrado. Essa conscientização nos foi revelada pela professora Márcia ao afirmar:

Nós temos aqui, nós temos alunos desde o aluno que não está alfabetizado. Eu não sei, ele está ali fazendo 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série sem ter [...] sem tá alfabetizado. [...] Tem o aluno que ele tem o conhecimento, ele se alfabetizou, ele tá no mercado de trabalho, ele lê. Tem um aluno aqui, o Danilo, ele lê muito. Ele chega, toda vez que ele chega, tá discutindo o livro que ele leu, começa discutir filosofia, coisa que ele leu. E você indica um livro pra ele, na próxima semana, ele traz a leitura. Aliás, ele já passou dois livros pra mim (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Essa constatação de que o nível de escolarização não pode ser o único parâmetro, já que os sujeitos são únicos e, portanto, merecem atenção diferenciada conduz a novos entendimentos como, por exemplo, o de que não é admissível impor aos alunos os cursos coletivos, semelhantes às turmas do ensino regular, e adotar a aula expositiva como uma metodologia eficaz.

É preciso considerar as individualidades desses sujeitos, dentre elas a de que os alunos não dominam os mesmos conteúdos, apresentam dificuldades, defasagens e conhecimentos

adquiridos distintos. Sendo assim, como defendem os professores, “é preciso partir do que já sabem”, e o atendimento individual da EJA possibilita essa prática, pois

Nós somos uma escola diferente, o nosso jeito de ensinar é diferente, os nossos alunos são diferentes. Não diferentes na questão do aprendizado, não é isso. Nós somos vistos como uma escola regular, como todas as escolas que tem no Estado do Paraná, e a nossa escola é uma escola diferenciada, uma escola que trabalha com aluno que perdeu o seu tempo, que por algum motivo teve que parar de estudar. Então ela está aqui para recuperar esse tempo que esse aluno perdeu. Então muitos, agora com essa faixa etária de 15 anos, já passaram pelo regular e que alguma coisa não deve ter dado certo no regular, por isso que esse aluno está aqui. Eu queria que ele olhasse pra nossa escola com outro olhar, um olhar, como uma EJA, uma escola de educação de jovens e adultos mesmo. Não que as outras escolas do regular, elas desmereçam, que elas não tenham o seu valor, mas lá é outra realidade. Eu trabalho nas duas, sei a realidade das duas. Eu queria que ela fosse vista com outros olhos pelos nossos governantes (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

Assim como afirma a professora Elisa, os demais professores, participantes da pesquisa, também expuseram que o atendimento ofertado pelo CEEBJA “Professor Manoel Rodrigues da Silva” é muito diferente da organização encontrada nas escolas ditas regulares e até mesmo do atendimento ofertado pelos demais CEEBJA do Paraná. Para que possamos compreender melhor em que o modelo pedagógico assumido nesse CEEBJA se diferencia das outras instituições educacionais do Paraná, abordaremos a relação professor/aluno e o encaminhamento metodológico.

#### 4.3.1 A relação mais próxima entre professor e aluno: interação, eis a questão

A relação entre professor e aluno no atendimento individual é mais próxima, pois os professores atendem individualmente cada aluno e intervêm em todos os momentos em que são solicitados ou sempre que percebem que um aluno apresenta dificuldade. Trata-se de um contato mais próximo que possibilita o diagnóstico mais preciso quanto ao domínio que cada aluno tem da língua, o direcionamento e acompanhamento das atividades contemplando as especificidades do educando. Isso permite, além do respeito ao ritmo de aprendizagem, a elaboração constante de materiais que atendam às necessidades dos alunos e a implementação de práticas pedagógicas pautadas no perfil do aluno e em suas dificuldades, tais como: grupo de reforço (leitura e escrita), oficinas e minicursos.

Os professores salientam que esse contato mais próximo ocorre durante todo o processo de ensino. Como afirma a professora Martinha:

Os professores são solicitados, os alunos chamam e o professor vai lá, vê qual é a dúvida do aluno, explica, corrige as atividades do aluno, reestrutura texto, vê as questões que os alunos têm dúvida, os conteúdos também, explica. Tudo individualmente. Cada aluno está em uma atividade, cada aluno vai solicitar e tirar dúvida da sua atividade, do seu conteúdo, que ele está fazendo naquele momento [...] (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Em um primeiro momento, os professores procuram descobrir o que o aluno já sabe, o que ele entendeu e qual é a sua dificuldade. Nesse momento, o professor investiga, não dá a resposta pronta, mas procura fazê-los pensar a respeito do que leram, por meio de questionamentos orais quanto ao conteúdo abordado na atividade que os conduzam à exposição oral do que entenderam.

Ao tomar conhecimento das dificuldades, o professor intervém explicando e exemplificando o conteúdo procurando aproximá-lo do universo do educando. Logo, essa prática visa sanar as dificuldades apresentadas, mediando novos conhecimentos necessários para a execução da atividade que está sendo desenvolvida, ou seja, ampliar os saberes que ele já possui. Para isso, realiza quantas intervenções forem necessárias, respeitando a individualidade de cada aluno.

Diante disso, constatamos que há a valorização do saber acumulado para, a partir desse saber, implementar um encaminhamento metodológico diferenciado, como preconiza a DCE de EJA:

[...] o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA (PARANÁ, 2006, p.26).

Entendemos que a relação professor X aluno no atendimento individual de Português é uma interação entre interlocutores reais que permite ao aluno sentir-se mais à vontade para se expor, para questionar o conteúdo, e, por outro lado, que o professor o conheça melhor. E, como cada aluno é um indivíduo singular que passou por experiências escolares e extraescolares distintas, apresentando, portanto, contato com a escrita também diferenciado,

as intervenções dos professores ocorrem durante todo o processo de ensino e aprendizagem, pois as dificuldades podem surgir a qualquer momento e ser de natureza variada. Como expõe a professora Elisa:

E dependendo do aluno ele está com dificuldade para interpretar o texto, outro está com dificuldade para escrever, não consegue se soltar para começar o texto [...] São várias situações no atendimento individual que você vai percebendo para poder chegar. A intervenção é feita em todos os momentos, não só na produção de texto, não só na leitura, não só na interpretação ou na parte gramatical (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

A percepção de que não há um sujeito (aluno) igual a outro, de que as habilidades e conhecimentos individuais são distintos e também de que cada aluno avança em seu próprio ritmo somada a mediação do professor no momento em que o aluno demonstra não conseguir realizar uma atividade sozinho nos conduz aos postulados de Vygotsky (1986) quanto à zona de desenvolvimento proximal e às interações entre os indivíduos e entre estes e o objeto de conhecimento. Acreditamos que, nessa organização, acontecem constantemente atividades colaborativas mediadas pela interação verbal, nas quais os professores intervêm diante da explicitação das dificuldades do aluno, atuando de modo significativo na zona de desenvolvimento proximal<sup>79</sup>. Assim, o educador, ao assumir o papel de mediador, levanta o conhecimento prévio e estimula a troca de informação, visando à construção de um conhecimento. Havendo uma negociação dos significados que perpassa o entrelaçamento entre a linguagem como produto sócio-histórico, a interação e a cognição, o indivíduo aprende, pois ocorre a internalização do âmbito social para o individual.

Cabe ainda destacar, como já foi dito, que essa relação mais próxima entre professor e aluno perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem, pois até mesmo a correção das avaliações escritas é feita na presença do aluno, possibilitando que este perceba seus avanços e os conteúdos que precisam de mais atenção e estudo.

A avaliação do aluno é corrigida no momento que ele termina. Ele terminou, o professor já vai corrigir com a presença do aluno. Eu acho bastante positivo, porque, naquele momento, o aluno vai perceber também, não só o

---

<sup>79</sup> Segundo Vygotsky (1996, p.112,113), “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

professor, em que ele tem que avançar, o que ele tem que estudar, o porquê ele não foi bem na prova muitas vezes, se ele foi bem, se ele foi bem ou não (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Lembramos ainda que as intervenções não são feitas por um único professor, pois há uma rotatividade bem grande de professores nos setores da orientação e da avaliação do atendimento individual. Assim um aluno pode começar a estudar um conteúdo com um professor e, no dia seguinte, dar continuidade às atividades com outro professor e, no momento da correção de sua avaliação escrita, pode estar diante de um terceiro professor.

Esse contato com vários professores possibilita que o aluno se depare com diferentes maneiras de se explicar um mesmo conteúdo, o que, a nosso ver, amplia suas probabilidades de compreender o que está sendo estudado, pois as interações, as trocas sociais entre professores e aluno durante o processo pedagógico é fundamental para que ocorra a apropriação e a produção dos conhecimentos por parte dos alunos. Vygotsky (1996) corrobora que a formação de todo o conhecimento está no processo de interação, pois é a partir das relações interpessoais estabelecidas no meio sócio-histórico que o sujeito internaliza (internalização) e reconstrói operações inicialmente apreendidas do meio externo. Para ampliarmos esse conhecimento, apreendido do social, precisamos, segundo Vygotsky (1988, p. 64), de um tempo para amadurecer, pois “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Assim, “Hoje um professor explica, amanhã ele não entendeu, nós vamos retomar novamente, explicar novamente, quantas vezes ele achar necessário até que ele assimile” (Prof.<sup>a</sup> Martinha).

A formação e a expressão do conhecimento pelo sujeito passam exatamente por um percurso que vai do social para o individual. As palavras alheias se tornam pessoais pelo processo que Bakhtin (2003) chama de monologização da consciência: apagamento, re-elaboração, rearranjo pessoal das palavras alheias, dessa forma, “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal.”

Nas palavras de Bakhtin:

Todo o nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom

valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Assim, a interação contínua e permanente com enunciados individuais do outro faz com que a experiência verbal individual do homem evolua, num processo de assimilação das palavras do outro. Quando ocorre a exteriorização, há uma adequação do conteúdo interior, havendo, portanto, uma adaptação ao contexto social imediato e, principalmente, aos interlocutores concretos, já que utilizamos a linguagem em função do outro, do social.

Diante disso, evidenciamos uma preocupação por parte dos professores do atendimento individual de Português, enquanto mediadores, em adequar a linguagem às dificuldades e ao nível de conhecimento em que cada aluno se encontra. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc) (BAKHTIN, 1981, p. 112).

Esses profissionais demonstram ter a consciência de que a palavra é um território comum do locutor e do interlocutor ao afirmarem que procuram explicar o mesmo conteúdo de um modo mais simplificado, com uma linguagem mais acessível, quando o aluno assim o requer. Como nos revela a professora Lucinda:

Eu acho que eu tenho um jeito de falar talvez diferente, eu consigo falar coisas difíceis de uma maneira mais simples. Eu não vou pelo complexo. Se eu vou trabalhar com alunos que vieram da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> com alguma dificuldade, alunos que não tem muito conhecimento de leitura, eu sei começar por baixo. (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012)

A adequação da linguagem no momento em que ocorre a interação professor X aluno é um dos aspectos relevantes do atendimento individual segundo a professora Lucinda, pois os professores, ao considerarem o interlocutor, atentando para o perfil do aluno e se autoavaliando quanto à forma como utilizam a linguagem, contribuem para que o processo interativo resulte em desenvolvimento do aluno, ou seja, em melhores resultados de aprendizagem.

Nesse sentido, a professora Elisa, que, no momento da coleta de dados, trabalhava com uma turma de coletivo (formada só por adolescentes advindos do ensino regular), e com

os alunos do atendimento individual, destacou que uma das características do perfil que um professor de EJA é o de se autoavaliar constantemente quanto à linguagem usada durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, atentando para o uso adequado da linguagem em harmonia com as especificidades de cada educando. Segundo ela,

Esse professor tem que estar sempre se autoavaliando para ver se ‘Será que eu estou conseguindo trabalhar a língua portuguesa dentro do perfil desse aluno de 50 anos, 60 de 40 com essa linguagem que ele trouxe?’ E aí quando eu entro numa sala de coletivo com alunos de 15, 16 anos, também tenho que ficar me autoavaliando pra ver será se estou trabalhando, estou dando conta de a partir dessa linguagem, desse perfil conduzir o trabalho com a Língua Portuguesa. Eu vejo que parte muito do professor, de nós mesmos (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

Ainda em relação aos aspectos interacionais que envolvem professores e alunos no processo de mediação da aprendizagem, outro aspecto a ser considerado é que, paralelamente a essa preocupação com a adequação da linguagem, percebemos o anseio dos professores em ter uma relação mais próxima com os alunos para conhecê-los melhor, permitindo que eles se exponham sem ter medo de falar sobre suas expectativas e suas dificuldades. Como podemos observar na declaração feita pela Professora Martinha ao falar do que lhe encanta no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos:

[...] nós acabamos, muitas vezes, nesse atendimento individual, ou às vezes até no coletivo mesmo, a gente acaba sendo mais que professora. A gente acaba sendo amiga, psicóloga. É, nós acabamos conhecendo o nosso aluno, as muitas particularidades deles. Então, isso encanta. E eles falam dos sonhos, porque eles buscam. Geralmente eu pergunto pra eles no momento da matrícula na Língua Portuguesa, eu pergunto ‘Por que você está voltando estudar?’ Quando eu sei que é um aluno que faz tempo, ou mesmo um adolescente eu falo ‘Você parou por quê?’, ‘Por que você nesta idade está aqui ainda no fundamental?’ Pergunto porque eu quero saber, porque a gente sabendo qual é o sonho que o aluno tem, o objetivo que ele tem, fica muito mais fácil. E isso é muito gratificante pra mim como pessoa e como professora (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Essa preocupação em conhecer o aluno, seus sonhos, suas dificuldades, seus objetivos, faz com que o professor tenha diante de si não apenas um aluno, mas um sujeito e, conseqüentemente, seus sucessos e insucessos serão melhores compreendidos e privilegiados durante a implementação do plano de trabalho docente, já que o repensar da prática pedagógica pressupõe esse entendimento. Conhecer o aluno passa a ser visto como um dos critérios para a seleção dos saberes e das práticas pedagógicas que devem enfatizar o pensar e

promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos (PARANÁ, 2006 p.39).

Além disso, acreditamos que esse relacionamento tende a ser mais espontâneo quando se valoriza o indivíduo, as suas conquistas, as suas facilidades e considera os seus bloqueios. Porém, para essa relação mais próxima e espontânea se estabelecer de modo satisfatório, é preciso o envolvimento tanto do professor como do aluno, sendo preciso considerar a individualidade e a vivência social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, um aluno tímido, com baixa autoestima e acostumado a apenas ouvir as aulas expositivas, sem fazer interferências, sem questionar, demorará mais para se adaptar ao atendimento individual e habituar-se com a necessidade de se expor e de questionar. Mas, à medida que ele vê outros alunos perguntando e percebe que ele não terá que se expor perante uma turma, já que o diálogo ocorre entre professor e aluno, acaba interagindo com o professor, como afirma a professora Martinha:

Muitas vezes, o aluno fica lá, às vezes o aluno mais tímido fica lá fazendo, tentando fazer as atividades sozinho, mas a hora que ele percebe, uma vez que o colega do lado chamou o professor, o professor tirou as dúvidas, ele também começa se soltar, a chamar, e é bastante válido, porque cada um tem uma dúvida. E muitas vezes também, sendo assim, a gente está explicando para um aluno, o outro do lado, porque sentam todos pertos, todos juntos, ouvindo a explicação para o colega, ele também acaba aprendendo. Então, nesse ponto também acho algo positivo nesse sentido (Professora Martinha, entrevista, 29/05/2012).

Logo, no atendimento individual, a interação estabelecida entre professor e aluno ocorre com interlocutores reais e isso contribui, segundo a professora Márcia, para que “o objetivo que é o ensino e aprendizagem ocorra com mais facilidade, pois a distância é mais curta”.

Aqui o que eu acho interessante é essa conversa direta, então você está ali, o aluno, realmente conversa com ele, tá. Ele se sente parte do processo, tanto é que um aluno que eu encontrei, aqui estou encontrando muitos alunos que eram meus alunos no regular, encontrei aluno que reprovou três vezes na sala que eu dei, e aqui eu pego esse mesmo aluno, que lá reprovou três vezes, que vivia a orientadora colocando ele para dentro da sala e ele dizia que não queria estudar, e aqui ele está se saindo bem, ele está conversando, ele está perguntando, perguntando uma coisa que lá ele não perguntaria porque achou bobo e aqui ele pergunta numa boa, ele conversa. Então acho

que esse contato, essa troca, para a aprendizagem, é o diferencial do CEEBJA [...] (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

Já no regular, como essa educadora destacou, o professor atende em média 3 turmas e os alunos, mesmo estando matriculados em uma determinada série, não apresentam o mesmo nível de aprendizagem. Diante disso, o professor não fala com um interlocutor real, fala com uma ideia, com um aluno não presente, ou seja, com a “massa” e se alguém diz que não entendeu ele fica bravo, pois não existe “aquele diálogo”. Sem a definição do destinatário imediato, o professor formula seus enunciados a partir da imagem que faz de seu interlocutor ideal, a partir das características mais gerais de um suposto parceiro da enunciação. De acordo com Bakhtin,

Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (BAKHTIN, 1981, p. 112).

Diante do exposto, concluímos que, no atendimento individual, a relação entre os sujeitos socialmente institucionalizados (professor X aluno) é mais próxima e direta, pois o diálogo, uma das formas mais importantes da interação verbal, ocorre entre interlocutores reais, individuais, em uma relação concreta, face-a-face, em que o outro é participante ativo. Nessa relação, um provoca mudança no outro, pois há a devolução da palavra ao sujeito sócio-historicamente localizado e, conseqüentemente, um melhor aprendizado, pois as dúvidas são postas e o educador, atentando para o perfil do aluno e para os seus conhecimentos prévios, adéqua sua linguagem, explica e exemplifica o conteúdo, buscando sanar as dificuldades para que haja a assimilação de novos conhecimentos.

Essa relação possibilita que professor, conhecendo melhor o aluno, respeite o seu ritmo de aprendizagem, repense sua prática e instaure novas práticas pedagógicas visando o aprimoramento do letramento dos alunos. Dentre as práticas vigentes no ano de 2012, destacamos os grupos de reforço que atendem aos alunos com dificuldades na leitura e na escrita (inclusive alunos que ainda não estão alfabetizados), a elaboração constante de material que visam atender as especificidades do alunado atendido no atendimento individual e a implementação das oficinas dos gêneros discursivos.

#### 4.3.2 Leitura, escrita e análise linguística no atendimento individual

O encaminhamento metodológico da organização individual perpassa aspectos burocráticos e pedagógicos que se imbricam. Na parte burocrática, como já vimos, um dos aspectos que interferem no encaminhamento metodológico é a carga horária mínima, já que o aluno só poderá fazer as avaliações se tiver carga horária compatível com o que é defendido na proposta pedagógica.

Quanto ao percurso pedagógico, um aluno que cursa integralmente o Ensino Fundamental<sup>80</sup> II realiza obrigatoriamente as atividades propostas das oito apostilas<sup>81</sup> e dos seus respectivos encartes<sup>82</sup>, bem como, as que foram elaboradas pelos professores da escola para as oficinas dos gêneros discursivos. Além dessas, outras atividades de leitura, de escrita ou de análise linguística poderão ser inseridas conforme as necessidades de cada aluno.

Há momentos em que o foco principal será a leitura de contos de escritores brasileiros, tais como: *Natal na Barca* de Lygia Fagundes Telles e *Negrinha* de Monteiro Lobato, e das atividades de compreensão e interpretação de textos disponibilizados nas apostilas, nos encartes e no material utilizado nas oficinas dos gêneros discursivos.

Candido (1972) defende que o ser humano tem necessidade de ficção, de fantasia e que ninguém passa um dia sem consumi-la. A literatura é uma resposta a essa necessidade e a modalidade mais rica nesse sentido, pois, ao mesmo tempo em que permite a fuga da realidade, mergulhando em um mundo de fantasias, nos conduz a momentos de reflexão, identificação e catarse.

Diante disso, constatamos que os professores defendem que a leitura de contos de autores canônicos, ao aproximar a ficção da realidade, conduz à humanização, como exemplifica a professora Márcia:

[...] da leitura, o que eu acho bacana é o contato que ele tem com a literatura, eu acho um caminho, dentro da realidade. Esse foi o melhor caminho que foi

<sup>80</sup> No Ensino Médio, o que difere é que são seis apostilas e essas contemplam, além das atividades de leitura, produção textual e gramática, a literatura brasileira.

<sup>81</sup> Material elaborado por professores que atuavam na EJA em parceria com as Instituições de Ensino Superior e que contempla as tipologias textuais: descrição, narração e dissertação.

<sup>82</sup> São denominados de encartes os materiais complementares que revisam e complementam os conteúdos explorados nas apostilas/cadernos. Esses materiais trazem tanto atividades que envolvem as práticas de leitura e de escrita, como também exercícios gramaticais.

tomado, porque o aluno consegue ter contato com autores canônicos de uma forma... não é uma forma muito pesada, são contos, então são narrativas curtas e que dá pra ele perceber que a literatura, a literatura tem essa de você, sabe, você se humaniza, por exemplo, eu acho interessante que, quando lendo *Peru de Natal* de Mário de Andrade, alguns se veem naquele relacionamento difícil com o pai ali, é uma coisa que eles sistematizam aquilo, porque não é tão incomum assim. Eu acho que é bacana quando tem essa oportunidade de ler, essa oportunidade de refletir e isso é oportunizado nos contos (Professora Márcia, entrevista, 05/04/2012).

O narrar, o contar histórias está presente em nossas vidas desde a infância, quando, por meio do lúdico, criamos um mundo ficcional em que podem figurar monstros, fadas, duendes e heróis, mas, com o passar do tempo, com o amadurecimento e as questões que ele implica, as pessoas vão se distanciando desse mundo figurativizado e se prendem ao mundo real e, conseqüentemente, aos gêneros que de alguma forma estão relacionados ao seu dia a dia (notícias, matérias esportivas) passam a ser o principal foco de leitura da maioria dos alunos da EJA. Esquecem que a leitura também pode propiciar algo mais que informações, que ela pode ocasionar, por exemplo, entretenimento e reflexão. Daí a importância de se trabalhar com gêneros da esfera literária, como o conto e a crônica.

A leitura de contos, além de proporcionar o mergulho nesse mundo ficcional, em que impera a linguagem plurissignificativa, requer uma capacidade de compreensão maior dos alunos, já que o diálogo com a obra dependerá de seu conhecimento prévio, pois é na recepção que o texto significa. Já a crônica é um gênero híbrido (jornalístico e literário) que, em sua aparente despreensão, aborda coisas do dia a dia, como se somente buscasse o entretenimento, porém, carregada de um discurso político-social e, às vezes, irônico, pode se tornar mordaz, mas, para tanto, conta com a contrapalavra do leitor para que a crítica e a reflexão sejam desnudadas.

Diante disso, a maioria dos professores do atendimento individual procura, em um primeiro momento, não interferir na leitura do aluno, orientando-os para ler o texto com atenção, procurando entender a temática abordada. Após essa leitura, antes de iniciar as atividades escritas, os professores os questionam quanto ao que entenderam, pedindo que contem oralmente. Quando eles não conseguem transpor para a oralidade as ideias centrais do texto, fazem perguntas pontuais que instiguem a leitura e solicitam que o releiam. Além dessa prática, também é comum, quando há professores disponíveis, organizar oficinas para leitura e discussão de um determinado conto ou crônica.

Cabe destacar que o trabalho com a leitura desenvolvido no atendimento individual não se restringe à esfera literária, uma vez que as apostilas, os encartes e, principalmente, o material complementar elaborado para ser utilizado nas oficinas dos gêneros discursivos trazem textos das diferentes esferas de circulação, tais como: notícia, artigo de opinião, carta pessoal, carta de reclamação, reportagem, entrevista, charge, história em quadrinhos, texto instrucional, anúncio publicitário, classificado, crônica e outros.

Nessas oficinas, segundo os professores, são desenvolvidas atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística envolvendo a dimensão social e verbal do gênero objeto de estudo. Diante disso, entendemos que os professores, ao elegerem os gêneros discursivos, formas de dizer sócio-historicamente constituídas, como objeto de ensino e aprendizagem, entrevejam que

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. [...] Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva teórica, a leitura é vista como um ato dialógico e, como afirma Perfeito (2005), a leitura é instauradora de diálogos, pois é concebida como coprodutora de sentidos, já que o leitor ganha o mesmo estatuto do autor e do texto, estabelecendo um processo de interação entre sujeito-leitor e texto.

Nesse sentido, Geraldi (1997) destaca que cabe ao professor ser um interlocutor/mediador entre o texto e o aluno-leitor, transformando a sala de aula em um lugar de produção de sentidos através do confronto dos pontos de vista, possibilitando a interlocução que conduz à reflexão, à interpretação. Não considerando uma leitura privilegiada como a única, mas, por outro lado, não admitindo também qualquer leitura.

Diante do exposto, entendemos que a diversidade de textos contemplada no atendimento individual de Português e concepção de leitura adotada por esses sujeitos contribuem para a formação de um aluno crítico e autônomo, capaz de refletir sobre o que lê e vivencia em seu dia a dia.

Concomitantemente a prática da leitura, há o trabalho com a escrita, pois, em todas as apostilas são solicitadas, em média, duas propostas de produções de texto das tipologias

focalizadas nesse material e essas produções, no momento da reestruturação, passam a ser o principal objeto da análise linguística.

Cabe destacar que, além das dezesseis produções textuais que compõem o material didático obrigatório, os alunos participam de, no mínimo, seis oficinas dos gêneros discursivos e que, ao final dessas, produzem um texto pertencente ao gênero estudado. Além disso, em todas as avaliações há produção textual e, como os alunos fazem seis avaliações dos conteúdos trabalhados e mais seis que focalizam a leitura de contos de escritores brasileiros, um aluno que faz o curso integral do Ensino Fundamental fará, em média, 36 produções de texto.

Cientes de que muitos alunos têm dificuldades ou até mesmo receio em produzir textos, os professores encaminham e procuram acompanhar de perto todos os momentos da produção até a versão definitiva. Quando necessário, eles interferem auxiliando-os até mesmo na organização e progressão das ideias, já que, muitas vezes, o aluno tem o que dizer, mas não sabe como dizer. Como exemplifica a professora Elisa:

Na produção, na medida que ele vai escrevendo você vai orientando e, quando ele escreve, que ele faz esse texto, juntamente com esse aluno, você vai fazendo as correções com ele, mostrando a questão da estruturação desse texto, a sequência lógica do texto e depois pede a reescrita desse texto. E se necessário for, eles são retomados novamente na presença do aluno. É um atendimento individualizado (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

Diante disso, muitas vezes, o texto até chegar a sua versão definitiva passa por várias reescritas, permitindo que o aluno desmistifique a visão de que escrever é um dom e passe a perceber que é trabalho, uma atividade natural do homem, que o ajudará a se tornar um usuário mais efetivo de sua língua

E vamos pensar na produção de texto, ele fez o seu texto, o professor está ali, lê com ele, vai mostrando o que poderia ser melhorado, por que poderia ser melhorado, solicita a reescrita desse texto, orienta nesse aspecto... Ele está ali atendendo aquele aluno, é o texto dele, o trabalho dele, foi ele quem fez. Eu vejo nisso uma grande vantagem, esse espaço para ter esse teti a teti com o aluno. Ele se sente mais valorizado (Professora Carla, entrevista, 06/06/2012).

Assim, compreendemos que a concepção de escrita que subjaz ao trabalho dos professores do atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva é a de que a

escrita é trabalho, um processo contínuo de ensino e aprendizagem, que necessita de planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita. Em todas essas etapas, o professor está presente, “o professor como co-produtor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido” (MENEGASSI, 2003).

Perante os dados, apreendemos que os professores entrevistados, de um modo geral, veem as práticas de leitura e de produção textual como as mais relevantes para o domínio da Língua Portuguesa, especialmente para os alunos que apresentam defasagem.

[...] a gente procura trabalhar com esse aluno do Ensino Fundamental especificadamente a leitura e a escrita dele, porque se o aluno sabe ler, eu acho que outros assuntos depois ele resolve, é fácil. [...] A palavra em si, a nomenclatura, especialmente no fundamental, não é importante, só se for na sétima, na oitava, mais ou menos.. Mas no começo, no início mesmo, para mim, seria só uma apostila de leitura, leitura, leitura, leitura sem parar. Vai cansar? Depende do jeito que for trabalhar (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Nesse sentido, a Professora Carla afirma:

Na produção de texto nós vemos que dá para trabalhar bem as três instâncias. Se ele tem uma boa leitura do mundo, de um determinado assunto, conhece bem aquele gênero que ele vai escrever, eu consigo trabalhar a leitura, a escrita e a análise linguística ali dentro, mas não é uma atividade fácil, nem um pouco fácil (Professora Carla, entrevista, 06/06/2012).

O estudo de aspectos gramaticais passa a ser importante na medida em que colabora para a construção de sentidos do texto que está sendo estudado, o que nos remete a Mendonça (2006, p. 204) quando esta nos afirma que a análise linguística surge como uma prática complementar às práticas de leitura e de produção de texto, pois “possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.”

Nesse sentido, a Professora Elisa afirma que o melhor caminho para que o aluno compreenda e domine a língua e seus recursos linguísticos é trabalhar a gramática em função do uso, das práticas de leitura e escrita:

Sempre trabalhar a gramática em função da produção de texto, da leitura, para uma melhor leitura. Para você ler, entender e compreender o texto. Não a gramática pela gramática, sempre trabalhar com ela mostrando para o

aluno que ele precisa dela para a sua produção de texto e para a sua leitura (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

A professora Lucinda concorda com essa visão, pois, para ela, a gramática nas aulas de Português só é importante se o aluno:

[...] consegue ver, nem precisa falar a palavra gramática, mas quando ele consegue ver num texto que tais palavras ajudam a fechar o texto dele, a costurar o texto dele, dar sentido ao texto dele. No fundamental, principalmente, eu não acho importante que ele saiba o nome daquilo, sabe? (Professora Lucinda, entrevista, 18/04/2012).

Não se trata de não trabalhar os aspectos gramaticais, mas de não se prender à nomenclatura, ao isolamento de unidades mínimas, mas de compreender que a aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contexto de interação específicos e não na palavra isolada, já que “O fluxo natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical” (MENDONÇA, 2006, p. 203).

Esses professores enfatizaram que, como o atendimento é individual, fica mais fácil perceber as dificuldades dos alunos quanto ao domínio da língua (leitura, escrita, oralidade, aspectos gramaticais) e se conseguem ou não realizar as atividades propostas nos cadernos/apostilas. Isso resulta em elaboração constante de material didático complementar pelos professores, inclusive o que é utilizado nas oficinas dos gêneros discursivos, pois é preciso atender as especificidades dos alunos, como afirma a professora Elisa “[...] há atividades diferenciadas, material adaptado. De acordo com as necessidades do aluno é produzido esse material pelos professores para atender a cada necessidade”.

A preocupação com a questão do material didático vai além da necessidade de elaborar atividades para atender ao aluno, pois os professores demonstraram preocupação quanto às deficiências apresentadas nos cadernos (apostilas) por estes atenderem parcialmente ao que preconizam os documentos oficiais, visto que foram produzidos há mais de quinze anos em uma época em que o foco era a tipologia textual e o trabalho com a gramática, nem sempre ser descritiva e contextualizada. Como afirma Santana,

[...] o material atende boa parte das exigências dos documentos oficiais que regulamentam a EJA. Apesar de conter algumas falhas, os cadernos apresentam os conteúdos organizados em uma sequência de complexidade gradativa que respeita as especificidades desse público e promove práticas

de letramento nas atividades propostas. O fato de o material trabalhar com gêneros textuais revela um grande avanço no tratamento dos conteúdos de língua portuguesa e a prática de vincular, mesmo que parcialmente, a análise linguística à produção textual é realmente significativa. Como mostraram os resultados da análise, em determinados momentos foge-se ao tratamento dos elementos gramaticais a partir dos gêneros textuais, mas é perceptível que essa prática se desenvolve de modo satisfatório dentro das possibilidades (SANTANA, 2009, p. 3).

Mesmo diante dessa constatação, preferiram optar por continuar a utilizar os cadernos e a elaborar materiais de apoio, devido à dificuldade em adaptar o livro didático, como afirma a professora Carla:

É que os livros que vieram para a escola não eram direcionados para a EJA. As adaptações têm que ser feitas, nós vamos usar em algum momento, mas temos de adaptar. Apesar de que, mesmo no regular, o livro tem que ser adaptado, qualquer livro tem que ser adaptado na sala de aula pelo professor, mas aqui a adaptação é maior, principalmente no individual. No coletivo, a adaptação, o professor já vai fazendo junto com o aluno, é mais fácil. E no individual é algo que precisa ser pensado antes (Professora Carla, entrevista 06/06/2012).

Assim, partindo dos conceitos de Bakhtin, introduziram novos materiais, dentre eles o que foi produzido para as oficinas tem como foco o estudo do gênero, ou seja, as condições de produção, a organização composicional, o tema e os recursos linguísticos que são explorados por meio da discussão oral, de trabalho em grupo, de atividades de leitura/análise linguística e culmina com a produção e reestruturação do gênero em estudo.

Logo, as oficinas dos gêneros discursivos buscam implementar um trabalho centrado na língua em uso, integrando os eixos de leitura, oralidade e produção, suprimindo as carências do material e do atendimento individual, dentre elas a inadequação dessa organização para se fazer um bom trabalho que contemple os gêneros discursivos orais.

Diante dos dados e das considerações tecidas, percebemos que no atendimento individual de Português do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva há um comprometimento dos professores com o ensino da língua em uso, concebendo que esta é vista como fenômeno social, já que é no processo de interação que a palavra significa (BAKHTIN, 1981). Busca-se partir do que o aluno já domina para aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos almejando que ele consiga entender os discursos que o cercam e ter condições de interagir com esses discursos como preconiza as DCE de Língua Portuguesa do Paraná (PARANÁ, 2008, p.50). Assim, a leitura é vista como co-produtora de sentidos, a escrita como trabalho e

a análise linguística em função da observação e análise da língua em uso, na construção de sentido do texto.

#### 4.3.2.4 Atendimento individual: o processo avaliativo

De acordo com o que foi exposto pelos professores, o aluno que cursa o Ensino Fundamental e/ou Médio na íntegra vai, obrigatoriamente, ter seis registros, correspondentes às médias obtidas durante o processo de ensino. Para cada registro, o aluno do Ensino Fundamental ou do Médio fará duas avaliações escritas com valor 10,0. A primeira avaliará conteúdos estudados nos materiais didáticos<sup>83</sup> (apostila, encarte, material complementar), contemplando, portanto, a leitura, compreensão e interpretação de textos, os exercícios de gramática e uma produção de texto.

A segunda está relacionada ao estudo de contos de escritores canônicos brasileiros. Após o aluno ter lido o conto, discutido com o professor, ele faz a avaliação em que predomina questões de leitura, mas também há produção de texto que procura focar o mesmo tema abordado no conto.

Em ambas as avaliações escritas, o aluno só poderá dar continuidade ao processo caso alcance nota igual ou superior a 6,0. Caso contrário, ele deverá fazer a recuperação paralela em que serão retomados os conteúdos que foram cobrados na avaliação em que não alcançou média. Só depois, fará outra avaliação.

Assim, se um aluno tirar 8,0 na primeira avaliação e tirar 4,0 na segunda, terá que reler o conto, discutir a leitura oralmente com o professor e fazer outro modelo de avaliação. O mesmo procedimento é adotado quando o aluno consegue atingir a média na avaliação do conto e tira menos de 6,0 na avaliação dos conteúdos, ou seja, não estamos diante de uma média aritmética simples, pois em cada instrumento avaliativo o aluno deve atingir no mínimo 60%.

A nosso ver, essa sistemática faz com que a recuperação seja pontual e incida diretamente nos conteúdos em relação aos quais o aluno apresenta dificuldade. Com isso, o aluno só é promovido quando consegue sanar as defasagens e apreender o conteúdo trabalhado.

---

<sup>83</sup> No Ensino Médio, também fazem parte dessa avaliação os conteúdos relacionados à Literatura Brasileira.

Além dessas duas provas escritas, no atendimento individual de Português, o aluno é acompanhado durante a execução das atividades diárias (leitura, produção de texto, enfim, atividades em geral) e a estas também é atribuída uma nota de até 2,0 que será somada à obtida por meio da participação, da execução das atividades e da produção de texto oriundos da oficina do gênero discursivo em que o aluno se inscreveu (valor 8,0).

O processo avaliativo foi descrito pela professora Elisa:

Ele também tem nota pelas atividades que ele faz, pois nós acompanhamos o que ele está fazendo, o caderno. Tem a nota do encarte que ele faz, depois da oficina do gênero que ele faz também e as avaliações de todo o conteúdo e do conto. Faz uma média para dar a média final desse aluno (Professora Elisa, entrevista, 23/03/2012).

Esse processo é acompanhado por todos os professores por meio da ficha individual de cada aluno, em que são registradas não só as notas, a frequência e os conteúdos estudados, mas também informações que os professores julgam importantes que os demais professores tenham conhecimento. Essas observações vão desde o registro das dificuldades apresentadas pelos alunos, como também as mudanças de encaminhamento incluindo e/ou excluindo atividades e características do perfil do aluno, tais como: ritmo de aprendizagem, nível de escolaridade, idade, comportamento e comprometimento na execução das atividades.

Como já afirmamos, essa ficha é muito mais do que um documento burocrático em que se registra frequência, carga horária, notas, conteúdos e observações. Ela auxilia no encaminhamento pedagógico, já que, por meio dela, até mesmo um professor que habitualmente não atende àquele aluno é capaz de identificar características do seu perfil e dar continuidade ao processo partindo do ponto em que ele estava.

Todo esse percurso traçado a partir dos apontamentos dos professores nos fez entender que a atual configuração do atendimento individual só é possível devido à imbricação de fatores organizacionais e pedagógicos que buscam atender as especificidades do público da EJA. Não há como pensá-los isoladamente, pois a organização contribui para a implantação de um modelo pedagógico único e coerente com a comunidade escolar que frequenta o CEEBJA Professor Manoel R. da Silva.

#### 4.4 Atendimento individual: a visão dos alunos

Como vimos, no atendimento individual do CEEBJA, há alunos de diferentes faixas etárias que fazem uso real da língua escrita fora do espaço escolar, apresentando saberes extraescolares e escolares distintos, bem como ideais diferenciados. Interromperam seus estudos pelos mais variados motivos e alguns estão afastados da escola há muito tempo, já outros nem sequer se afastaram, apenas mudaram de escola, abandonaram o ensino regular e vieram para a EJA. Se para uns a escola é recuperar um direito, a dignidade cidadã que lhes foi roubada na idade própria, para outros é a chance de recuperar o tempo perdido e lançar outros voos.

Diante de um universo tão multifacetado, uma indagação sempre nos instigou: saber o porquê desses alunos (jovens, adultos e idosos) optarem por concluir sua escolarização básica no CEEBJA. E mais: o motivo que fez com que escolhessem o atendimento individual e não o coletivo. Procuramos responder essas questões e refletir a respeito da visão que os alunos têm do atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva, destacando os aspectos positivos e negativos dessa organização. Para tanto, utilizamos os dados obtidos por meio dos questionários.

##### 4.4.1 Um direito a ser reparado: estudar no CEEBJA Prof.º Manoel Rodrigues da Silva

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, reparar um direito vai além de restaurá-lo. Pressupõe a oferta de uma oportunidade concreta, uma alternativa viável para que os jovens e adultos, mediante um modelo pedagógico próprio que considere suas especificidades sócio-culturais, tenham reconhecido o seu direito a igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, podendo não apenas estar na escola, mas também atuar socialmente.

Como é possível verificar pelo anteriormente exposto, o CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva oferta um modelo pedagógico próprio que, ao permitir a reentrada no sistema educacional dos que foram forçados a interromperem seus estudos, propicia a atualização de conhecimentos para que esses sujeitos tenham o seu direito a igualdade reparado.

Uma das características do modelo pedagógico desse CEEBJA que permite aos jovens e adultos a reentrada no sistema educacional é ofertar um horário flexível, pois, além de

atender de segunda a sexta feira das 7h30min às 22h40min, abre aos sábados no período da tarde, o que possibilita que o aluno frequente a escola no horário que melhor lhe convier.

Conforme mostra o gráfico 6 a seguir, essa flexibilidade no horário é um dos motivos relevantes na hora da opção pela escola em que dariam continuidade aos seus estudos.

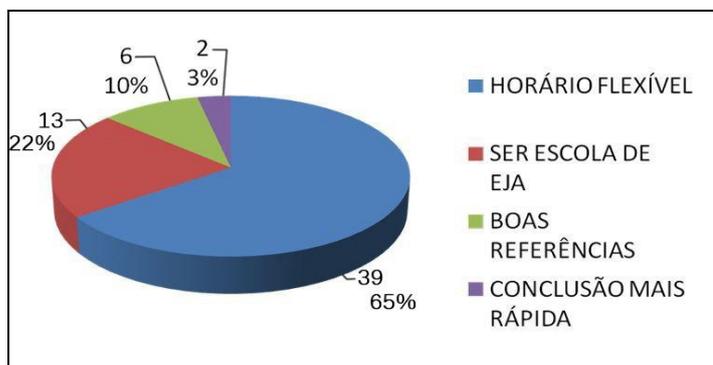


Gráfico 6: estudar no CEEBJA

Esse índice de 65% foi ainda maior ao considerarmos apenas os alunos do Ensino Médio, pois 21 alunos desse nível de ensino, ou seja, 70%, assinalaram essa opção. Acreditamos que esse aumento ocorra porque a maioria deles já está inserida no mercado de trabalho (57%) ou almeja sua inclusão e precisa de um horário flexível que possibilite trabalhar e estudar.

Cabe destacar que a flexibilidade é ainda maior na organização individual, já que nessa forma de atendimento o aluno não precisa cumprir um horário preestabelecido, podendo estudar em qualquer dia da semana, no período que melhor lhe convier e ficar o tempo que quiser e puder por dia (30min, 1h, 2h, 5h, 8h...).

O horário flexível, a organização diferenciada (coletiva e individual) e o fato dos cursos da EJA terem uma carga horária obrigatória menor que a do “regular”, como já foi dito, possibilitam que o aluno termine mais rápido, pois, se ele tiver tempo disponível para se dedicar à escola, pode matricular-se em até quatro disciplinas e cursá-las simultaneamente, tanto na organização coletiva como na individual.

Diante dessa constatação, procuraremos entender o porquê que a maioria dos alunos do CEEBJA, segundo nos afirmou a orientadora Isabel, opta pelo atendimento individual.

Para tanto, amparamo-nos na última parte do questionário<sup>84</sup> que contempla questões abertas que permitiam que os alunos explicassem o motivo e/ou motivos que os conduziram ao atendimento individual e expusessem livremente seu posicionamento quanto às vantagens e desvantagens em se estudar nesse modelo.

#### 4.4.2 Aspectos positivos do atendimento individual

A princípio a opção pelo atendimento individual e não pelo coletivo também foi devido à maior flexibilidade de horários. Dos 60 alunos que participaram da pesquisa, 30 alunos alegaram ter sido esse o motivo, porém, quando indagados quanto às vantagens do atendimento individual, esse número caiu consideravelmente, pois apenas 5 desses alunos citaram a flexibilidade e a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho. Os demais destacaram outros aspectos que julgaram ser vantajosos nessa forma de atendimento.

Isso nos leva a pensar que, mesmo a flexibilidade sendo decisiva no momento da escolha, o modelo pedagógico do atendimento individual do CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva apresenta outras características relevantes que merecem nossa atenção.

Esses 30 alunos que defenderam a flexibilidade mencionaram como sendo as principais vantagens do atendimento individual, os seguintes aspectos:

- sentir-se mais a vontade junto a adultos;
- os professores darem mais atenção;
- o aluno focar mais nos estudos;
- os professores virem à carteira para esclarecer as dúvidas;
- o modo como os professores tratam os alunos, tirando todas as dúvidas;
- haver mais de um professor;
- os professores poderem aprofundar a explicação do conteúdo;
- aprender mais e ter mais professores à disposição;
- ter mais liberdade de perguntar e tirar as dúvidas;
- ter menos bagunça;
- a possibilidade de tirar as dúvidas de cada um;
- ser um atendimento mais próximo, preciso e rápido;

---

<sup>84</sup> Os dados dos alunos utilizados nessa seção são oriundos dos questionários que foram aplicados ao longo do 1.º semestre de 2012, período em que fizemos o trabalho de campo.

- possibilitar que o aluno melhore sua leitura e sua escrita, tendo a chance de se preparar mais para um bom emprego;
- cada aluno aprender o que está fazendo, demorando ou não;
- o aluno ter mais facilidade para aprender e desenvolver suas ideias;
- o aluno poder testar o seu nível de conhecimento;
- melhor qualidade de aprendizagem;
- o aluno ser livre para estudar da sua maneira;
- poder voltar o conteúdo quantas vezes quiser;
- a relação mais próxima entre aluno e professor.

A nosso ver, as características apontadas acima se inter-relacionam. Entendemos que o horário flexível do atendimento individual provoca um sentimento de liberdade que vai além da escolha de horário, pois, ao sentir-se respeitado e acolhido como cidadão dotado de direitos, o aluno começa a se sentir sujeito do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, direciona seu olhar para os estudos, podendo, até mesmo, testar o seu nível de conhecimento e retomar o conteúdo que julgar necessário.

Sentindo-se sujeito, passa a ter voz e a ter sua voz ouvida, já que a interação professor e aluno é mais próxima e direta, o que o faz sentir-se mais à vontade para expor suas aspirações, suas dúvidas e suas dificuldades que são o ponto de partida para a aprendizagem. Diante delas, cientes da importância de se conhecer e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, o professor ouve atentamente o que ele tem para expor e intervém diretamente no processo de ensino e aprendizagem, partindo dos conhecimentos anteriores e das dúvidas de cada aluno. Todo esse fazer pedagógico diferenciado, diante do que afirmaram alguns alunos, possibilita uma melhora na qualidade da aprendizagem, na leitura e na escrita.

A imbricação entre as muitas características citadas pelos alunos do atendimento individual pode ser exemplificada por declarações de dois sujeitos que explicam porque escolheram o ensino individual.

Cleusa, 44 anos, cursou até a 7.<sup>a</sup> série no ensino regular, ficou afastada por mais de 20 anos da escola e trabalha como doméstica e cuidadora de idosos. Ela é uma das alunas que comentou que a escolha pelo o atendimento individual se deu porque “[...] os horários são flexíveis e dá certo com o meu trabalho, pois não é todo dia que posso vir à escola, pois cuido de idoso e às vezes preciso ficar à noite com eles e assim não me preocupo com a perda de

conteúdos, pois posso dar continuidade quando venho”. Entretanto, acrescentou que os professores estão sempre incentivando, dizendo que nunca é tarde para recomeçar e, em seguida, enfatizou como aspecto positivo a liberdade que o atendimento individual possibilita:

O lado positivo é que estamos realmente livres e temos toda a liberdade de expressão para perguntar qualquer dúvida sem medo e somos livres de horários. Isso é muito bom dá até vontade de ficar bastante na escola. E não vejo nada de negativo. No atendimento coletivo dá impressão de muita pressão [...]

Assim como a Cleusa, André, de 55 anos, mencionou a flexibilidade de horário, pois consegue conciliar o trabalho e os estudos, mas também expôs que essa forma de atendimento possibilita que ele tenha mais liberdade de perguntar e tirar as dúvidas, pois “para mim é muito boa esta relação com os professores, porque eles tiram todas as dúvidas”.

Portanto, a liberdade que Cleusa e André defendem não está relacionada apenas a questão de horários, mas principalmente à liberdade de expressão, de se sentir à vontade para falar, questionar, tirar suas dúvidas.

A nosso ver, esse sentimento de liberdade ocorre porque o encaminhamento metodológico do atendimento individual está pautado em uma perspectiva metodológica interacionista que promove uma relação mais próxima entre professor e aluno do que no atendimento coletivo. Isso é perceptível mediante a postura assumida pelo professor do atendimento individual ao procurar conhecer o aluno, saber quais são seus anseios, seus medos, suas dificuldades, seu ritmo de aprendizagem. Esses professores demonstram entender que, quando o aluno se sente acolhido, ele não tem receio de falar e nem de errar e, conseqüentemente, passa a atuar como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem: compartilha saberes anteriores, amplia esses conhecimentos e adquire conhecimentos formais que ainda não possuía, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Diante disso, Kátia, uma das alunas que a princípio atribuiu sua opção pelo atendimento individual ter sido o horário flexível, declarou que a relação professor/aluno e a forma como são tiradas as dúvidas contribuem para um melhor aprendizado, para o aprimoramento da leitura e da escrita, o que aumentaria as chances de ela conseguir um emprego melhor:

Escolhi porque no individual eu posso vir no horário que mais dá certo para mim, é eu que escolho e faço meu tempo. Eu venho de manhã e a tarde. É bem melhor. No atendimento individual do CEEBJA, você vem estudar e se

“você precisar da ajuda da professora, você pergunta, tira suas dúvidas e ouve as explicações da professora sobre tudo o que você não entendeu ou não sabe. Você aprende direitinho as atividades. É muito melhor. Você escreve e responde tudo e assim você melhora a leitura sua escrita e tem a chance e a oportunidade de se preparar mais para um bom emprego.”

A relação professor/aluno, o momento e a forma como se dão as intervenções do professor durante o processo de ensino e aprendizagem são características sustentadas por Kátia e que são vistas por nós como um dos grandes diferenciais entre o atendimento individual e o das demais organizações de atendimento, seja da EJA ou do regular.

Pautados na concepção de linguagem interacionista, como já fora exposto, o professor intervém no momento em que o aluno demonstra estar precisando, sentando-se ao lado dele e explicando o conteúdo que gerou a dúvida. Sendo assim, as explicações vão ao encontro das reais necessidades dos alunos e, conseqüentemente, ao considerar os letramentos, os saberes anteriores e o ritmo de cada aluno, contribui de forma mais significativa para o aprendizado dos conteúdos que os alunos ainda não dominam.

Logo, a questão de o horário ser flexível e, conseqüentemente, possibilitar retomar os estudos e continuar trabalhando – citado por 50% dos alunos – não deve ser desconsiderada, mas deve ser entendida como um dos motivos, pois as respostas e os comentários feitos por esses alunos nos revelam outros aspectos que contribuíram para essa escolha e que nos auxiliam a caracterizar o atendimento individual.

Assim, a flexibilidade pode até ser o primeiro motivo que faz com que estes alunos optem pelo atendimento individual, mas depois, quando eles estão estudando no atendimento individual, passam a compreender o funcionamento, a organização, o encaminhamento metodológico e visualizam outras vantagens dessa forma de atendimento.

Os 50% restante dos alunos, ou seja, os que não citaram a flexibilidade de horário como sendo o fator determinante para sua opção, atribuíram a escolha à(o):

- a) maior facilidade para aprender (13 alunos);
- b) atendimento dos professores (4 alunos);
- c) possibilidade de concluir mais rápido (8 alunos);
- d) não ter, no momento da matrícula, curso coletivo de Português (5 alunos).

Os alunos que afirmaram ter mais facilidade para aprender no atendimento individual apresentam os mesmos argumentos que os demais alunos. Afirmam que essa forma de

atendimento é mais tranquila, pois não há bagunça, indisciplina. Também defendem que os professores explicam melhor, porque explicam direto para o aluno, dedicando-lhes mais tempo, o que torna mais fácil o acompanhamento da matéria, já que há o respeito ao ritmo de cada aluno. Dessa forma, os argumentos utilizados por esses alunos são os mesmos.

Além disso, asseguraram que se sentem mais à vontade para expor suas ideias ou para perguntar e tirar suas dúvidas, como declarou Daniel, aluno de 23 anos do Ensino Médio: “o aluno que é tímido tem mais facilidade de expor suas ideias, expõe suas ideias de maneira espontânea, não tendo vergonha. Fica muito mais fácil de entender”.

Realmente, no atendimento individual, nunca presenciamos nenhum ato indisciplinar que pudesse ser considerado como bagunça. Os alunos falam baixo e, quando o assunto não está relacionado com os conteúdos que estão estudando, basta o professor solicitar que eles retomam as atividades que estavam fazendo. Raramente, mas muito raramente mesmo, é preciso que o professor conduza um aluno à sala da equipe pedagógica para que receba novamente as orientações de como é o funcionamento, a organização e o encaminhamento pedagógico no atendimento individual.

Quanto à afirmação de os professores explicarem melhor, entendemos que quando se explica o que o aluno realmente não conseguiu aprender, a explicação é mais direcionada e mais consistente, já que o professor focaliza o conteúdo, o tema que precisa ser aprofundado e não outro. Sem dizer que, conhecendo as especificidades do aluno que solicitou a intervenção, dentre estas o nível e o ritmo de aprendizagem, o professor explica o mesmo conteúdo de modo diferenciado, adequando sua linguagem ao interlocutor.

Essa facilidade em aprender citada por 13 alunos, como vimos, também está ligada a melhor desenvoltura que os alunos demonstram ao se expressarem no atendimento individual. Até mesmo os alunos que, no início, se mostram tímidos, receosos em perguntar, passam, após alguns contatos com os professores da área de Português, a se expôr, questionando, perguntando e solicitando auxílio.

Para os alunos jovens e adultos, estar em uma sala do ensino regular e ter que falar que não entendeu diante de todos os alunos pode se configurar em uma situação constrangedora, mas no atendimento individual é algo necessário e natural, pois é a partir do não entendimento que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos) buscam o entendimento, a compreensão, o aprendizado e, como a interação ocorre

entre professor e aluno, este se sente mais propenso e estimulado a perguntar já que não terá que se expor perante os demais.

As características discutidas até então (ambiente mais tranquilo, sem bagunça; a forma como os professores atendem e explicam e a facilidade para expor suas ideias) foram mencionadas por outros alunos, adultos e adolescentes, como sendo vantagens de se estudar no atendimento individual de Língua Portuguesa. Para que possamos exemplificar essas características, apresentamos alguns desses alunos e suas declarações a respeito do atendimento individual.

Marina, apesar de ter ficado 44 anos afastada da escola, ter cursado somente até a 4.<sup>a</sup> série e ter 58 anos, não traz os resquícios da escola tradicional, por isso se adaptou muito bem ao atendimento individual. Provavelmente isso se deva ao seu dinamismo, pois é uma senhora ativa que teve uma ampla experiência extraescolar que lhe proporcionou o contato com práticas de letramento e a participação em eventos de letramento em diferentes contextos: trabalho, igreja e família.

Ela aprecia um ambiente tranquilo para que possa se concentrar no que está fazendo, bem como gosta da forma como é atendida pelas professoras, que julga ser atenciosas e prestativas.

Segundo Marina, sua opção pelo atendimento individual ocorreu porque “é mais tranquilo e a professora pode nos ajudar com mais atenção. Eu não tenho nenhuma dificuldade de perguntar e tirar as dúvidas, as professoras são muito atenciosas e me ajudam sempre que preciso delas”.

Esse ambiente tranquilo é mais propício à aprendizagem não só porque possibilita que os alunos prestem mais atenção no que estão fazendo, mas também porque há mais respeito, tanto dos professores para com os alunos, como dos alunos para com os professores e entre os alunos. E tendo respeito, o aluno não tem receio de perguntar. Conforme podemos comprovar com as declarações de Fátima, Miriam e Luiz.

Segundo Fátima, 22 anos, a bagunça e a falta de respeito de alguns alunos para com os demais dificultavam seu aprendizado no regular, pois “No regular sempre tive vergonha de perguntar, pois os alunos são bagunceiros e tudo é motivo de piada e, na hora que a professora explica, acaba não aprendendo por bagunça de outros”.

Miriam também encontrou no atendimento individual a coragem que precisava para perguntar e tirar suas dúvidas, pois “Eu me sinto mais desinibida para conversar com as

peessoas. A nossa relação é muito boa com relação a estudo, porque as professoras são muito atenciosas e simpáticas e, quando o aluno precisa, ele levanta a mão e o professor logo dá atenção que ele necessita”.

Luiz, um adolescente de 16 anos que reprovou várias vezes no ensino regular, parou de estudar e, após um ano, matriculou-se no CEEBJA por ter recebido incentivo da família e de amigos, afirmou que “No atendimento individual, você não conversa e aprende melhor”.

Gostaríamos de destacar que, embora esses alunos tenham citado o ambiente tranquilo ser um fator preponderante para que ocorra a aprendizagem, como podemos ver, eles não deixam de fazer referência ao atendimento dado pelo professor.

Luiz, por exemplo, disse que a principal vantagem do atendimento individual de Português do CEEBJA é que “o atendimento dos professores é ótimo, porque eles sempre passam nas carteiras perguntando se tem dúvida e, se tiver, ela ajuda, te ensina até você aprender”.

Nesse sentido, Adriano, um adolescente de 17 anos que trabalha como servente de pedreiro, comentou que parou de estudar por ter dificuldade de aprender e destacou como aspecto positivo do atendimento individual de Português o fato de “quando um aluno tem dificuldade, ele chama a professora, e a professora vem ao lado do aluno para explicar. Essa é uma das vantagens do CEEBJA, porque o atendimento é mais próximo, mais preciso e mais rápido. Sempre que tenho dúvida, eles vêm na mesma hora”.

A relação professor/aluno, o respeito às especificidades e ao ritmo de cada aluno são questões que mereceram destaque na seção anterior em que apresentamos a visão dos professores. No momento, gostaríamos de destacar que, em uma sala do regular, geralmente, o professor estabelece as eventuais dúvidas dos alunos quanto ao conteúdo a ser trabalhado e direciona suas explicações para todos no sentido de elucidá-las. Porém, entendemos que mesmo um professor experiente pode errar ao estimar o nível de dificuldade de um determinado aluno, quanto mais de uma turma. Já no atendimento individual, cada aluno é visto como um indivíduo e não um conjunto, cada um com especificidades próprias que devem ser consideradas no momento do seu atendimento. Assim, o professor intervém, orienta, explica, auxilia e intermedeia somente quando o aluno necessita, deixando os demais darem sequência às suas atividades.

Nesse sentido, Jéssica, aluna do Ensino Médio, pode ilustrar nosso entendimento ao afirmar que sua escolha pelo atendimento individual se deu porque

Você mesmo descobre o quanto é capaz, consegue assimilar bem e tem a professora disponível para o seu atendimento, não é como em uma sala normal. Cada pessoa, pelo fato de ser diferente, tem dúvidas diferentes, assim o professor ajuda o interessado e não atrapalha o outro, que talvez não tenha a mesma dúvida.

Os professores darem mais atenção e explicarem melhor foi o argumento usado por outros 4 alunos, dentre eles Luzia, que cursou somente até a quinta série e ficou 42 anos afastada da educação formal.

Em seu comentário, Luzia retoma e reforça algumas das características já mencionadas, as quais ilustram o porquê de ela considerar que os professores do atendimento individual dão mais atenção e explicam melhor.

Para ela, a grande diferença é que no atendimento individual:

Os atendimentos são específicos, elas [professoras] conseguem ensinar melhor, o diálogo é diferente para os que têm rapidez e para os que precisam de atenção específica. As professoras vêm assim que são solicitadas [...]

Atendimento específico conforme as especificidades e o ritmo do aluno, a adequação da linguagem em função do interlocutor e o fato de as professoras irem até a carteira do aluno quando solicitadas são características do atendimento individual que são referenciadas por vários alunos que, mesmo citando outros motivos, acabam por abordar esses tópicos, independente da idade, da escolarização anterior ou do tempo que ficou fora da escola.

A relação professor/aluno também é comentada pelo adolescente Jonas que já está inserido no mercado de trabalho e vê no atendimento individual a oportunidade de concluir seus estudos e poder fazer uma faculdade. Esse aluno acredita que aprendeu mais no atendimento individual do que no coletivo ou no regular, pois “você fala o que não entendeu e ela vem e explica muito bem e com muita boa vontade. O atendimento é bem melhor porque é tirada a dúvida de cada um [...] os professores conseguem atender todas as necessidades dos alunos”.

Outra vantagem do atendimento individual, na visão de 8 alunos, é a possibilidade de terminar mais rápido que no coletivo. Sabemos que a opção pelo atendimento individual permite que o aluno imprima o seu ritmo ao processo, assim, a agilidade com que cada aluno concluirá a disciplina depende, principalmente, do próprio aluno, pois ele pode realizar as atividades sozinho, ir se testando, solicitar as explicações dos professores só quando sentir

necessidade, impondo e respeitando seu ritmo de aprendizagem e terminar mais rápido ou, pelo contrário, demorar mais que se optasse pelo atendimento coletivo, seja por precisar de mais atenção e acompanhamento do professor, seja por falta de empenho e comprometimento.

Sendo assim, cada aluno concluirá no seu tempo, pois o professor esclarecerá dúvidas e interferirá no processo introduzindo outras atividades, outros materiais didáticos a partir das dúvidas dos alunos, das dificuldades apresentadas por eles. Além disso, se o aluno não for comprometido, mesmo tendo facilidade, poderá demorar mais tempo que o habitual devido, por exemplo, à frequência irregular e ao pouco tempo diário que se dedica aos estudos.

Ana Carla, 17 anos, ficou afastada por dois anos da escola e afirmou ter decidido estudar no atendimento individual por ser mais rápido e reservado. Ela julga que esse atendimento é melhor para os alunos que têm mais facilidade, mais agilidade, pois não precisa esperar o restante da turma, sendo, segundo ela, “mais viável para o aluno que tem mais facilidade que o restante para não ter que acompanhar os que têm mais dificuldades, porque o aluno faz tudo no seu tempo. A vantagem é que os estudos ocorrem no processo do seu próprio conhecimento”.

Se para Ana Carla o atendimento individual é visto como um modo de agilizar o processo, por outro quem apresenta dificuldade pode respeitar o seu ritmo, sem se preocupar em ter que acompanhar os demais. É o caso de Marli (25anos) que parou de estudar ao terminar a 4.<sup>a</sup> série porque seus pais não a deixaram dar continuidade. Essa aluna, em vários momentos, disse ter dificuldade na escrita, e que “no individual é mais fácil de acompanhar, posso fazer as atividades mais devagar. Tenho professoras para me atender e levo a minha atividade em dia”.

Ter dificuldade e poder contar com um atendimento mais próximo também foi a justificativa usada por Tatiane de 17 anos que cursou somente até a 4.<sup>a</sup> série no regular. Para ela,

Sou muito ruim de aprender e no individual eu aprendo mais. A relação com as professoras é muito boa. Elas ensinam muito bem sem contar que elas vêm na carteira chamando e mesmo quando não chama. Elas são muito boas para nos ajudar por isso gosto muito deste colégio. É diferente porque no atendimento individual é eu e a professora agora no coletivo é tipo um grupo e a professora no individual atende melhor. A vantagem do individual é a professora nas carteiras e é mais tranquilo na sala.

Diante disso, ponderamos que uma das características relevantes do atendimento individual não é a de proporcionar conclusão mais rápida, mas sim de atender ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Isso possibilita que, quem apresenta um maior domínio linguístico e disponibilidade de horário, consiga concluir mais rápido. Já os demais, geralmente, ultrapassam a carga horária obrigatória, pois o seu ritmo de aprendizagem é respeitado.

Além das justificativas dadas pelos alunos que já foram comentadas (flexibilidade, maior facilidade para aprender, atendimento dos professores, possibilidade de concluir mais rápido), cinco alunos justificaram que só estão no individual porque não havia, no momento da matrícula, curso de Português na organização coletiva. Portanto, inicialmente, o atendimento individual não era a primeira opção desses sujeitos, mas, atualmente já entreveem algumas vantagens como, por exemplo, haver mais professores e estes ensinarem o que os alunos precisam.

Apenas dois dos cinco alunos que gostariam de ter feito a sua matrícula no coletivo ainda não se sentem totalmente adaptados ao atendimento individual. Isso se deve, segundo eles, ora ao fato de não serem atendidos por uma única professora, como acontece no coletivo, ora por ainda não terem conseguido estabelecer um relacionamento espontâneo com as professoras.

Entendemos que ter mais de uma professora exige um período de adaptação, porém não deixa de ser, para a maioria, um aspecto positivo do atendimento individual, pois muitas vezes o aluno não entende o que um professor explicou, mas quando outro professor explica o mesmo conteúdo ele compreende.

O relacionamento professor/aluno, como qualquer relacionamento humano, depende de todos que estão envolvidos para se tornar espontâneo. Conhecer o outro, compreendendo suas especificidades demanda tempo. E, como vimos, para a grande maioria dos alunos, a relação professor/aluno no atendimento individual é uma das características dessa organização que contribui para a aprendizagem, já que é uma relação mais próxima que permite o compartilhamento e a ampliação de saberes.

#### 4.4.3 Aspectos negativos do atendimento individual

Os alunos que participaram da pesquisa tiveram que não apenas discorrer a respeito dos aspectos positivos, mas também das desvantagens e/ou dos aspectos negativos do atendimento individual.

Dos 60 alunos, 48 alunos (80%) afirmaram não verem desvantagens no atendimento individual e reforçaram as vantagens dessa organização. Os demais, 12 alunos (20%), apontaram aspectos negativos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem do atendimento individual, sendo 11 alunos do Ensino Médio e 1 do Ensino Fundamental.

Quatro deles apontaram como desvantagem desse atendimento o número insuficiente de professores, pois, segundo eles, a quantidade de professores não condiz com a demanda de alunos atendida. De acordo com Wilson, aluno do Ensino Médio, “Não há tantos professores para atender a demanda de alunos, ou seja, quando há muitos alunos, o atendimento fica prejudicado”.

Entendemos que o atendimento individual, para ser um atendimento de qualidade, requer uma demanda maior de professores que o atendimento coletivo, pois enquanto nesta organização um professor explica o mesmo conteúdo para uma turma de 30, 40 alunos, naquela um professor atende um número bem menor, em média 8 a 10 alunos por hora. E, em dias em que a área fica lotada, o professor terá que atender o dobro ou até mais. Com isso, além da demora no atendimento, o professor acaba não dando a devida atenção a todos que lhe solicitam auxílio.

A aluna Pâmela partilha dessa opinião e também apresenta sua incompreensão e indignação quanto aos aspectos organizacionais do atendimento individual ao dizer que:

Tem vez que tem poucos professores na área, aí uma fica sentada para fazer as fichas, e outra ocupada com não sei o que e uma atendendo várias pessoas, por isso, às vezes, demora. Aí você até esquece o que ia perguntar, mas, quando elas atendem, deixam bem explicado.

Essa indignação pode estar relacionada ao fato de, às vezes, os professores cumprirem a sua hora atividade preparando material na própria área, em uma mesa que fica no setor de avaliação, para que, caso seja necessário, possa auxiliar o professor que está no setor de orientação. Além disso, a parte burocrática como, por exemplo, efetuar a matrícula de alunos novos, expondo o funcionamento da área, controlar a frequência, anotar o conteúdo que cada

aluno está estudando e corrigir as avaliações, exige e toma tempo. Tempo este que, na visão do aluno, deveria ser dedicado a ele.

Como vimos, na seção que trata dos aspectos organizacionais, a ficha permite o controle da carga horária e dos conteúdos que estão sendo estudados, garantindo um atendimento diferenciado e sequenciado a cada aluno, pois é por meio dela que os professores, independente do turno de atuação, acompanham todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, sabem em qual momento do processo o aluno se encontra, qual atividade está fazendo, se a carga horária está condizente com a prevista para aquele momento do processo ou se não atende ao tempo e ao ritmo do aluno.

Em decorrência do exposto, podemos afirmar que a parte burocrática auxilia os professores a decidir qual é o melhor encaminhamento metodológico para cada aluno, inclusive se é preciso oportunizar outras atividades além das ofertadas normalmente, quer seja para o aluno mais ágil, quer seja para o que apresenta um ritmo aquém do esperado.

Um outro aspecto negativo relacionado ao professor que foi citado por dois alunos pode estar relacionado à formação destes profissionais e/ou ao pouco tempo de experiência em atender ao público da EJA, visto que “Alguns só vêm quando são chamados, não prestam atenção no que você fala e não sabem tirar suas dúvidas”, como declarou o aluno Renato do Ensino Médio.

A área de Português do CEEBJA professor Manoel R. da Silva recebeu, no ano de 2011, oito professores estatutários que solicitaram a sua remoção e lotação nesse estabelecimento de ensino. Esses educadores, em sua maioria, tinham cerca de vinte anos de experiência, mas que se limitava ao ensino regular. Nunca haviam trabalhado com a EJA e muito menos tido contato com as especificidades dessa modalidade de ensino em seus cursos de formação em nível de graduação e nem mesmo participaram de cursos de formação continuada que focalizassem esse público.

Diante disso, esses profissionais desconheciam o perfil do aluno atendido, as diretrizes curriculares da EJA, os aspectos organizacionais e pedagógicos do atendimento individual, inclusive o material utilizado, o que, em nosso entendimento, compromete a sua atuação junto aos alunos.

Outros três alunos citaram aspectos negativos pautados no relacionamento entre professor e aluno, apontando a necessidade de haver mais respeito e controle emocional.

Os professores dão muita atenção e sabem tirar as dúvidas com clareza e paciência, mas existem dias em que, por algum motivo, estão nervosos e acabam descontando nos alunos. Acho que isso não é válido, cada um tem seus problemas profissionais, mas ninguém tem nada a ver com isso.

Acreditamos que esta instabilidade emocional possa estar associada ao momento de tensão pelo qual os professores estavam vivendo diante do prenúncio de mudanças organizacionais e pedagógicas no atendimento individual, porém isso não justifica tal postura do professor.

Por outro lado, o aluno Luiz afirmou que alguns professores são “meio chatos”, mas também apontou que a grande diferença existente entre o ensino regular e o atendimento individual é que “aqui os professores estão sempre em cima, ensinando, só não tão quando estão ocupados corrigindo prova”.

Diante dessa afirmação, elencamos outra possibilidade para os alunos terem afirmado que os professores são “meio chatos”, ou que estão “nervosos”. Esse comportamento pode também estar relacionado à presença constante do professor, acompanhando e cobrando que os alunos façam as atividades com dedicação, sendo, inclusive, enérgicos quando necessário. O que, por sua vez, está atrelado ao fato de alguns alunos não conseguirem lidar com a falsa ideia de liberdade que o atendimento individual muitas vezes causa nos educandos.

Como elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, o aluno precisa assumir para si parte da responsabilidade por sua aprendizagem, pois, diferentemente do regular em que é possível o aluno se eximir dessa responsabilidade, deixando-a a cargo somente do professor, no atendimento individual, cabe ao aluno tomar a iniciativa de chamar e expor suas dúvidas.

A liberdade e a necessidade de maior responsabilidade foram citadas por 3 alunos como sendo uma das desvantagens, dentre eles a aluna Andreia: “O desenrolar da matéria depende da pessoa que muitas vezes fica enrolando. Mas por outro lado é bom porque pode terminar mais rápido. Vai da vontade de cada um”.

Um dos aspectos que denota essa “liberdade” é a flexibilidade de horário que foi mencionada e entendida pela maioria dos alunos como um benefício, mas que é vista por alguns como um ponto negativo, já que, quando não é bem exercida, traz prejuízos, como exemplifica Luciana, aluna do Ensino Médio que ficou 24 anos afastada da escola, ao afirmar: “A única desvantagem que vejo é que o aluno fica totalmente livre para estudar, se quiser pode sair qualquer hora. Isso às vezes tira a concentração”.

Como já expusemos, diferentemente do que ocorre no coletivo, no atendimento individual, o aluno não tem um horário de início e de término das aulas, o que acarreta uma movimentação constante na área. Essa movimentação, quando em excesso, pode prejudicar quem está estudando, entretanto a EJA, especialmente, o atendimento individual pressupõe um público diferenciado que tenha maturidade, responsabilidade, autonomia e disciplina para conduzir seu processo, não se deixando prejudicar por ingerências externas.

Além disso, o mau exercício da liberdade de horário por parte de alguns alunos resulta na falta de assiduidade ou de pouca permanência na área, o que compromete o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesses casos, quando os professores não conseguem resolver com o próprio aluno e este é menor, comunicam à orientação que entra em contato com os pais. Mas, quando são adultos, os professores se limitam a conscientizá-los quanto aos prejuízos advindos dessas atitudes, pois entendem que cabe a eles exercitar o direito de liberdade, aprender a lidar com ela e assumir o compromisso e a responsabilidade de estudar, de se dedicar aos estudos, como apontamos acima.

Apesar de poucos alunos terem apontado problemas de relacionamento, entendemos que essa postura por parte do aluno possibilitaria uma redução nesse índice, pois, como destaca a aluna Jéssica, “A pessoa tem que ser disciplinada e dedicada, vindo todos os dias para acompanhar o estudo e conseguir finalizar, para ambos se sentirem satisfeitos”.

Ao mencionar a satisfação de ambos, entendemos que a aluna esteja se referindo ao aluno e o professor, porém limita a dedicação e a disciplina ao aluno. Consideramos que essas características, bem como o compromisso, a responsabilidade e a atenção devem ser ampliadas, envolvendo todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: pedagogos, professores, intérpretes e alunos.

Embora 20% dos alunos tenham feito referência a aspectos negativos, os quais merecem nossa atenção, pois são significativos, esse índice demonstra que o atendimento individual vem atendendo às expectativas da grande maioria dos alunos que optaram por essa organização. Ademais, a maior parte dos aspectos levantados como negativos vão além da competência e autonomia da escola como, por exemplo, a demanda de professores, a formação e o comprometimento desses profissionais com a EJA.

Diante do exposto nesta seção quanto aos aspectos positivos e negativos atribuídos ao atendimento individual pelos alunos, concluímos que essa organização vem ao encontro dos anseios da comunidade escolar do CEEBJA, pois a flexibilidade de horário, a relação

professor/aluno e o respeito ao ritmo do aluno contribuem para que esses sujeitos, jovens e adultos, consigam usufruir o direito à educação, a uma escola de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho direcionamos o nosso olhar para o atendimento individual de Língua Portuguesa do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva, tendo como principal objetivo caracterizar esse atendimento e fazer com que quem não o conhecesse tivesse acesso uma visão descrita a partir do ponto de vista de professores e alunos envolvidos.

Vimos que o atendimento individual, tal qual se apresentava no momento de nosso trabalho de campo, é uma forma de atendimento específica, diferente do que a maioria das pessoas julga. Não se trata daquele atendimento ofertado no ensino regular, em que o professor expõe um conteúdo para toda a turma e, após encaminhar atividades comuns, responde as perguntas dos alunos advindas da atividade. De modo geral, como muitas dessas perguntas se restringem à falta de entendimento do enunciado das questões, o professor limita sua explanação à retomada do enunciado e, às vezes, nem mesmo se dirige à carteira do aluno. Acaba chamando a atenção de todos os alunos e aproveita para esclarecer o enunciado da pergunta para toda a turma por acreditar que outros alunos também poderiam estar com a mesma dificuldade. Não estamos aqui para julgar se essa é ou não a melhor opção desse profissional, pois entendemos que são realidades distintas, ou melhor, são duas realidades.

O atendimento individual, ao qual nos referimos nesta pesquisa, é uma forma organizacional específica, diferenciada e direcionada aos alunos adolescentes, jovens, adultos ou idosos que não concluíram sua trajetória escolar na idade própria. Essa organização só existe em instituições que se dedicam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como é o caso do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva que oferta exclusivamente essa modalidade de ensino da Educação Básica. Nessa organização, todas as explicações e os encaminhamentos de conteúdos são feitos em consonância com as especificidades de cada indivíduo, daí ser um atendimento individual, ou seja, personalizado, direcionado às necessidades e ao perfil do educando jovem e adulto. Considera-se, então, a bagagem cultural, os conhecimentos anteriores, os anseios, o tempo e ritmo de aprendizagem do aluno.

O atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues existe desde a sua fundação, porém passou por três momentos históricos significativos, sofrendo modificações em sua configuração. Inicialmente, de 1985 a 2001, o atendimento era personalizado e sem exigência de frequência. De 2002 a 2005, o aluno do atendimento individual passou a ter que cumprir 30% da carga horária presencialmente e, ao término, realizar a avaliação do Banco de

Itens. Foi somente em 2006, com a proposta pedagógica de ensino presencial, que passou a se exigir que 100% da carga horária do atendimento individual fosse cumprida presencialmente.

Esses três momentos históricos estão amparados legalmente e alguns aspectos organizacionais são comuns a todos os CEEBJA do Paraná, portanto, não são eles que nos despertaram maior interesse, e sim a postura da escola e de seus profissionais em busca de propostas e encaminhamentos pedagógicos inovadores que atendessem ao perfil do aluno que frequenta essa instituição em consonância com as propostas pedagógicas encaminhadas pelo governo estadual.

Para compreender como se evidencia o atendimento individual de Língua Portuguesa atualmente no CEEBJA professor Manoel R. da Silva, optamos por traçar um percurso do amplo para o específico. Sendo assim, retomamos as raízes educacionais, buscando a compreensão de como esse público tem sido privilegiado ou não nas políticas públicas nacionais. Vimos que, embora desde o início de nossa colonização houvesse ações direcionadas aos adultos, essas foram ínfimas, e quase sempre com finalidades escusas, dentre elas a de aumentar o número de eleitores.

Movimentos, campanhas e programas iniciavam e em pouco tempo se extinguíam. Não havia interesse real em ofertar uma educação de qualidade direcionada e esse público e muito menos recursos. Lembremo-nos da iniciativa significativa de Paulo Freire que foi desmantelada em pouco tempo em função de interesses políticos maiores.

Com a Constituição de 1988 e a nova LDB 9.394/96, ressurgiu no horizonte a esperança de ver esse público ser contemplado com ações governamentais reais que considerassem suas especificidades. Esses documentos mostram o reconhecimento legal de que o ensino público e gratuito é um direito universal, independentemente da idade. A inclusão da EJA na educação básica como uma modalidade de ensino estava documentada em lei, entretanto as leis também estão sujeitas a alterações e vetos.

Ao traçar a trajetória da educação direcionada aos adultos no Paraná também evidenciamos que esta contemplou, inicialmente, campanhas de alfabetização, mas que a primeira ação significativa em busca de um ensino que pensasse e considerasse o público jovem e adulto nasceu da visão e pelas mãos de um cidadão comum, um professor de matemática que instiga, questiona e introduz o ensino noturno para maiores de 16 anos.

Depois dessa iniciativa, vivenciamos uma longa trajetória em que predominaram os exames e os cursos supletivos noturnos. Foi somente na década de 1980 que surgiram os CES

(Centros de Estudos Supletivos) como experimentos pedagógicos que ofertavam exclusivamente escolarização a esse segmento da sociedade. Esses centros passaram a ofertar matrículas por disciplina, frequência livre e ensino personalizado, atendendo ao que havia sido proposto pelo Ministério da Educação na década anterior.

É nesse contexto que o CES de Maringá, atual CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva, iniciou suas atividades em 1985, implementando um ensino personalizado, com frequência livre e avaliações presenciais. Tratava-se, portanto, de um atendimento individual em que a frequência não era obrigatória. O professor estava à disposição dos alunos, mas estes estudavam em casa e compareciam à escola somente para receber orientações, assistir às teleaulas e realizar as avaliações. Daí a afirmação de que o atendimento individual nasce com o CEEBJA, porém inicialmente divergia do atendimento atual principalmente por se tratar de um ensino praticamente à distância, em que a relação professor X aluno era mínima.

Diante dessa configuração, era o aluno do atendimento individual que impunha o ritmo ao seu processo de escolarização, podendo concluir seus estudos em pouquíssimo tempo. Atentamos para o fato de que, mesmo nesse contexto, os professores de Português do atendimento individual não abriam mão da correção das provas e da reestruturação dos textos na frente dos alunos.

Com o passar de alguns anos, início da década de 1990, os professores e os demais profissionais da escola, principalmente o diretor e os pedagogos, perceberam que essa organização não ia ao encontro de todos os alunos, já que, em algumas disciplinas, principalmente as que exigiam cálculos, havia um alto índice de reprovação devido às dificuldades vindas da discrepância de conhecimentos anteriores. Além disso, era preciso aproximar a escolarização de quem mais precisa dela: os menos favorecidos financeiramente.

É nesse momento que começamos a entender o porquê de o CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva ser considerado uma instituição inovadora que procura traçar seus próprios caminhos ao buscar solução para as situações singulares que se apresentam no dia a dia da escola. Em uma iniciativa inédita no Paraná, no início da década de 1990, os professores, juntamente com a equipe pedagógica e administrativa, passaram a incentivar a presença do aluno jovem e adulto na escola, dando início a um relacionamento mais próximo entre professor e aluno no atendimento individual.

É ainda nessa década que surgem dois grandes projetos pedagógicos nos CES de Maringá: o atendimento coletivo na sede e a Descentralização Técnico-Administrativo-

Pedagógico do CES para o ensino noturno de 1.º Grau, o qual deu origem aos Postos avançados do CES (PAC), onde o atendimento era basicamente coletivo, pois apenas na primeira aula havia atendimento individual. Essa descentralização visava atender à comunidade menos favorecida que morava em bairros afastados da sede e até em cidades e distritos próximos a Maringá.

Paralelamente ao surgimento dos PAC e do atendimento coletivo, o atendimento individual ganha nova forma. Há uma reorganização do espaço físico da área de Português com a colocação de mesas coletivas e a implantação de momentos coletivos dentro do atendimento individual (grupos, minicursos, oficinas) dois outros aspectos que mereceram nossa atenção.

Quanto à primeira, vimos que as mesas visavam, a princípio, reunir os alunos em grupo conforme o conteúdo que estavam estudando e permitir a presença do professor ali ao lado do aluno, facilitando a troca de conhecimentos e a sua ampliação. Embora esse objetivo não tenha sido alcançado na íntegra devido à grande rotatividade de alunos, permitiu uma maior aproximação entre os alunos e entre estes e os professores que passaram a se movimentar por entre as mesas e a sentar ao lado do aluno que precisava de auxílio. Sendo assim, uma mudança organizacional gerou mudanças pedagógicas, visto que o professor passou a ir ao encontro do aluno e de suas necessidades e não este ir até a mesa do professor para receber explicações. Essa mudança fez com que hoje os alunos afirmem que se sentem mais próximos do professor e mais à vontade para perguntar, para esclarecer suas dúvidas.

Além disso, estando mais próximo do aluno, o professor do atendimento individual passou a perceber com maior facilidade e precisão as dificuldades dos alunos e procurou supri-las com um atendimento ainda mais presente e com a elaboração de materiais didáticos complementares que visavam suprir as defasagens apresentadas e com a introdução dos momentos coletivos dentro do atendimento individual (grupos, oficinas, minicursos).

Assim, os alunos da área contavam com os professores ao seu lado, intervindo a todo momento, explicando, encaminhando e revendo cada atividade. E, duas ou três vezes na semana, um dos professores da área encaminhava os alunos a uma sala em que direcionava atividades coletivas de leitura e de escrita.

Paralelamente aos grupos de reforço, surgiram as oficinas. Estas nasceram da necessidade de ampliar a competência linguística discursiva dos alunos e estavam pautadas em um trabalho com os gêneros discursivos enfocando a dimensão social e verbal. Para esse

fim, foram elaborados, pelo grupo de professores de Português do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva, materiais específicos com atividades de leitura/análise linguística e produção escrita contemplando gêneros das diferentes esferas sociais, tais como: relato, carta pessoal, carta de solicitação e de reclamação, artigo, resumo, fábula, conto contemporâneo, carta do leitor, notícia, resposta argumentativa, texto instrucional, dentre outros. A nosso ver, a adoção desses encaminhamentos revelam um interesse real dos professores por implementar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do letramento dos alunos da EJA e não apenas oportunizar escolarização a quem não teve acesso na idade própria.

A área de Português, no momento de nosso trabalho de campo, apresentava uma organização física não encontrada nas salas de aulas convencionais das escolas do ensino regular, nem mesmo quadro e giz – principais recursos do professor em outros espaços. Portanto, em um primeiro olhar não a identificaríamos com uma sala de aula, talvez até a associaríamos com uma biblioteca, devido ao espaço ser mais amplo, à disposição dos móveis e ao silêncio com que as pessoas circulam e estudam nesse espaço. Entretanto, essa organização não habitual nos revelou que o principal objetivo de uma sala de aula ali se concretiza: há uma relação mais próxima entre aluno, conhecimento e professor que, por meio das intervenções constantes, resulta em respeito ao ritmo de aprendizagem, em desenvolvimento real. Trata-se de um atendimento diferenciado e personalizado, que busca atender às expectativas de cada sujeito e suprir as defasagens que eles apresentam.

As diferenças organizacionais vão além da organização do espaço físico, abrangem os registros de frequência e de conteúdos, pois não há livros de chamadas, mas sim fichas individuais, nas quais são registradas todas as informações relevantes a respeito do aluno, principalmente seu percurso pedagógico. E isso, como vimos, possibilita que o grupo de professores de Português acompanhe a trajetória percorrida pelo aluno, ou seja, que consigam saber em qual atividade ele está, se precisa ou não de atividades complementares que o auxiliem a progredir, a desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade. Assim o burocrático e o pedagógico se entrelaçam em prol do aluno que busca sua reinserção escolar e social.

Essa reinserção escolar, para a maioria dos alunos, só foi possível devido ao horário de funcionamento deste CEEBJA e, principalmente, à flexibilidade oferecida pelo atendimento individual que respeita o tempo de cada aluno, quer seja na dimensão escolar ou social. Essa organização entende que os sujeitos são únicos, com escolarização anterior, experiências de vida, contatos com a leitura e ritmos de aprendizagem diferenciados e que, além disso, a

grande maioria não conseguiria conciliar o mundo do trabalho e a escola se não houvesse essa flexibilidade.

Em uma instituição onde o jovem, o adulto e idoso dividem o mesmo espaço, os sujeitos são convidados a compartilhar experiências e a trazer para o espaço escolar a cultura com a qual tem contato, tanto a adquirida por meios informais como a escolar. Logo, o diferente, o multifacetado e o heterogêneo se aproximam e se reconstróem, por meio de uma permanente troca de saberes, de sonhos e anseios. É é nesse universo que o professor tem participação especial, já que saber lidar e interagir com esses sujeitos requer, antes de mais nada, conhecer esses sujeitos e saber respeitar as diferenças, não menosprezando aqueles que precisam. Isso pressupõe dedicação, responsabilidade, compromisso, profissionalismo, estar sempre aberto, ser dinâmico, ser bastante paciente, estar sempre se autoavaliando, mas principalmente ter uma formação adequada que lhe dê suporte teórico e metodológico e também conhecimento a respeito dessa modalidade de ensino e, inclusive, suas organizações (individual e coletiva).

O trabalho de campo nos permitiu descrever a visão dos professores, participantes desta pesquisa, o que nos revelou que eles conhecem as especificidades do público atendido na EJA e assumem seu papel de agente letrador (KLEIMAN, 2006b ), mediando o processo de ensino e aprendizagem, valorizando os conhecimentos adquiridos e, principalmente, não associando escolarização a letramento.

O atendimento individual, devido à maior proximidade entre professor e aluno, permite que o professor conheça melhor seu aluno, interaja com um sujeito real e reconheça que o ritmo de aprendizagem deve ser respeitado. Isso faz com que os professores sintam a necessidade de interferir e conduzir o processo de ensino e aprendizagem a partir dos conhecimentos reais dos alunos, atuando na zona de desenvolvimento proximal por meio de intervenções, de explanações orais e de materiais elaborados especificamente para aquele aluno.

Além disso, ao perceberem que há dificuldades comuns a um grupo de alunos, implementam práticas pedagógicas que vão ao encontro desse público, tais como as oficinas de gêneros discursivos e os grupos de reforço, em que as práticas da oralidade, da leitura e da escrita são contempladas.

Diante do exposto, acreditamos que, embora o material adotado não atenda na íntegra as orientações e exigências dos documentos oficiais que regulamentam a EJA e de, portanto,

conter algumas falhas, o professor e o papel assumido por este profissional, bem como pelos demais profissionais desse CEEBJA, pode ser visto como o grande diferencial dessa instituição. É a partir das ações e da postura deles que ocorreram as mudanças organizacionais e pedagógicas, as quais contribuíram para que 80% dos alunos, participantes da pesquisa, afirmassem que veem somente vantagens nesta organização, defendendo que, mais do que permitir a conciliação do trabalho com a escola, estudar no atendimento individual apresenta aspectos positivos que o torna mais vantajoso que cursar o coletivo ou frequentar uma escola regular.

Sendo assim, apesar de 12 alunos terem apontado aspectos negativos, como, por exemplo, a “liberdade” presente nessa organização e a necessidade de saber administrá-la com responsabilidade, o número insuficiente de professores e alguns destes profissionais não atenderem a suas expectativas no que diz respeito à atenção dedicada a eles, à qualidade das explicações, ao respeito e à estabilidade emocional, 48 alunos nem sequer mencionaram aspectos negativos, reafirmando os aspectos positivos. Estes compreendem tanto as características do ambiente de estudo (organização do espaço físico, tranquilidade, liberdade), como os que envolvem a relação professor X aluno como, por exemplo, a maior proximidade, o atendimento dos professores, haver mais de um professor e estes irem até a carteira do aluno, a liberdade para estudar respeitando seu ritmo e as intervenções partirem de suas dúvidas. E, sobretudo, pelo fato de os alunos se tornarem sujeitos de seu próprio processo de ensino e aprendizagem, já que participam ativamente, dividindo com o professor a responsabilidade de proporcionar aprendizado e desenvolvimento de conhecimentos.

Nesse sentido, pelas descrições dos professores e alunos, concluímos que temos um novo modelo de interação, diferente do estabelecido em uma sala de aula dita normal, pois não se constitui em iniciação, resposta, avaliação e nem em revozeamento, mas continua havendo mandato institucional que é cumprido não por um único professor, mas por todos os professores da área de Português. Por outro lado, não são eles que têm que se preocupar com a locação de turnos, já que quem define isso é o próprio aluno ao chamar e pedir o auxílio, a intervenção do professor, iniciando, portanto, a fala-em-interação. Diante disso, o mandato é partilhado, pois todos os envolvidos (professores e alunos) estão preocupados em alcançar as metas-fim (GARCEZ, 2006).

Cabe destacar que esse atendimento individual, da forma como foi descrito e caracterizado nesse trabalho, perdurou até dezembro de 2012, pois em 2013 há uma série de

mudanças nesse modelo. Desde o ano de 2009, a Secretaria de Estado de Educação vem orientando os CEEBJA do Paraná a ofertar prioritariamente o atendimento coletivo em detrimento ao individual. Porém, o CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva ofertava as duas formas de atendimento, deixando a critério dos alunos optarem pelo atendimento que julgassem atender suas necessidades e especificidades. Com isso, o número de alunos que preferiam o atendimento individual era bem maior do que os que optavam pelo coletivo.

No ano de 2012, a orientação recebida foi que o atendimento individual não excedesse a 50% do número de matrículas por disciplina. Mesmo diante dessa orientação, o CEEBJA Prof.º Manoel R. da Silva ofertou os coletivos e o atendimento individual e não mudou sua postura de deixar a cargo do aluno escolher a organização que melhor lhe conviesse. E, obviamente, o número de alunos que se matriculou no atendimento individual foi bem maior do que o sugerido.

Para justificar e manter a organização, a escola pediu para os alunos, no ato da matrícula, que fizessem uma declaração justificando o porquê de sua escolha ser o atendimento individual. E, diante da cobrança insistente por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEED), o CEEBJA defendeu o posicionamento de que era preciso manter a flexibilidade, atender ao ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos, atentando para os eixos articuladores do currículo na EJA, bem como para o direito do aluno de estudar na forma de atendimento que melhor atendesse às suas especificidades, não cabendo à instituição impor. Para sustentar sua posição, enviou documentos solicitando a permanência da organização da escola da forma como se configurava, dentre estes, as justificativas dos alunos e os projetos que estavam em andamento, os quais buscavam oferecer momentos coletivos em forma de minicursos, grupos e oficinas para os alunos do atendimento individual. Essas ações mantiveram a demanda dos professores e a não redução da oferta do atendimento individual no ano de 2012, diferentemente do que ocorreu em outros CEEBJA do Paraná.

Entretanto, no final desse ano, os CEEBJA do Paraná receberam o Manual de Orientações que propunha mudanças organizacionais, inclusive, um modelo de cronograma a ser seguido, frisando que as vagas para matrícula deveriam priorizar a organização coletiva (PARANÁ, 2012). Essas mudanças foram regulamentadas por meio da Instrução Normativa 15/2012 da SUED/SEED que estabelece a elaboração do cronograma de oferta das disciplinas para os cursos do Ensino Fundamental – Fase II e Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esse documento vincula a organização estrutural da Proposta Pedagógica

da Educação de Jovens e Adultos – EJA na instituição de ensino à liberação anual da demanda docente.

Segundo esse documento, todos os CEEBJA do Paraná devem organizar seus cronogramas atendendo ao percentual de no mínimo 60% das horas/aula para a oferta coletiva e, no máximo, 40% para a oferta na organização individual em cada disciplina (PARANÁ, 2012, p.2). Caso a instituição não elaborasse um cronograma que cumprisse essa determinação, e este não fosse aprovado pelo Núcleo Regional de Educação, que foi incumbido da função de analisar criteriosamente o cumprimento da Instrução Normativa 15/2012 e emitir o parecer de aprovação, não haveria a liberação de demanda docente junto à SEED.

Assim, o ano de 2013 pode ser considerado um marco histórico que merece atenção dos pesquisadores, visto que o CEEBJA Professor Manoel R. da Silva vivencia mudanças organizacionais e pedagógicas advindas da implantação do percentual de 60% na oferta coletiva que desestrutura toda a organização vigente até esse momento. Dentre elas, destacamos: a) readequação do espaço físico (com a redivisão do salão para contemplar o atendimento individual de todas as disciplinas e a divisão das salas para atender às 116 turmas de cursos coletivos); b) diminuição da demanda de professores no atendimento individual e, conseqüentemente, uma relação professor X aluno não tão próxima e direta; c) horário menos flexível (não há mais atendimento nos horários intermediários e nem aos sábados); d) diminuição no número de alunos atendidos no atendimento individual; e) extinção dos grupos de reforço, dos minicursos e das oficinas devido à falta de demanda e de espaço físico; f) não atendimento às especificidades e às necessidades dos educandos; g) destituição do direito de liberdade do educando em escolher entre o atendimento coletivo e individual; h) dificuldade para se atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos, já que a maioria deles está matriculada nos coletivos com datas pré-estabelecidas para início e término e apresenta ritmos de aprendizagens distintos; e i) índice elevado de desistência no coletivo, dentre outros aspectos a serem levantados.

Percebemos, portanto, que houve uma descaracterização do atendimento individual de Português, bem como de todo o CEEBJA Professor Manoel R. da Silva devido a nova organização estrutural e pedagógica que está bem próxima do que encontramos no Ensino Regular e distante do que preconizam os documentos que embasam a Educação de Jovens e Adultos.

Consequentemente, afirmamos que o presente trabalho registra um percurso do atendimento individual do CEEBJA Professor Manoel R. da Silva que contempla desde a sua fundação até o ano de 2012. Salientamos que a forma como o atendimento individual foi descrito nessa pesquisa está deixando de existir, e que os resultados advindos das mudanças que estão sendo implantadas no ano de 2013 podem e devem ser objeto de estudo de novas pesquisas.

Além disso, acreditamos que este trabalho pode contribuir para a discussão acadêmica de modalidades diferenciadas de ensino não somente para a EJA, como também para o Ensino Fundamental e Médio regulares, para a formação de professores, visto que, ao discutir práticas pedagógicas diferenciadas envolvendo a sala de aula, aponta para questões importantes envolvendo participação, interação, letramento e a “aula como gênero discursivo” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

## REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Literacy** - an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

\_\_\_\_\_. A política de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 207-245.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Lei n.5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: **Legislação do Ensino Supletivo**. Brasília, DF: 1981b. 2.ed. p.24-35.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Parecer n.699/72**, CE de 1º e 2º graus, aprovado em 6/7/72. In: **Legislação do Ensino Supletivo**. Brasília, DF: 1981c. 2.ed. p.38-72.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). – Brasília : Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos ; n. 67) Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?sequence=26](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26)>. Acesso em: 02 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.14/96**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ecn1496.pdf>> . Acesso em: 22 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> . Acesso em: 10 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.01**, de 05 de out. 2000. Brasília, DF: 2000a . Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao\\_01\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: 2000b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 36/2004**. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 07 de dez. 2004. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf)> . Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 29/2006**. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB n.º 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 05 de março 2004. Brasília, DF. Disponível em : <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb029_06.pdf)> . Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf)> . Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer 06/2010**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)> . Acesso em: 03 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 03/2010**, de 15 jun. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 2010. Brasília, DF. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992) > . Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004 e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/Lei/L11494.htm) > . Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda constitucional 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm) > . Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5.ª a 8.ª série: Introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002a. 148 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Língua Portuguesa. Segundo segmento do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª série). Brasília, 2002b.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, Vol. 4, n.º 9, set. 1972. p. 803- 809.

CARVALHO, M. L. C. **Avaliação diagnóstica das produções textuais de alunos do ensino supletivo – CEAD**. 65f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa e Literatura) - FAFIJAN, Jandaia do Sul (PR), 1999.

CARVALHO, M. P. **As Políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 349f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na sala de aula de Português e a aula (de Português) como gênero. **Revista Alfa**, p. 249-269. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n1/11.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CORREIA, J. L. **A Política Pública para a Educação de Jovens e Adultos no Paraná (1995-2002)**. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2008.

CHILANTE, E. F. N. **A educação de jovens e adultos brasileira pós-1990: reparação, equalização e qualificação**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

CURTO, V. G. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 231f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2011.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. 2000**. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000.

DI PIERRO, M. C. ; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n.55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/caderno/cad/cad55.html>. Acesso em: 23 fev. 2012.

ENS, R. T. **O desenvolvimento do ensino supletivo no Paraná e as dificuldades de sua implantação: intenção e realidade**. 1981. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1981.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTRICK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299.

EUZÉBIO, M. D. **Letramento e microcultura: um estudo sobre Grafocentrismo e ambientação familiar**. Work. pap. linguíst., n.1.: 1-10, Florianópolis, 2010.

FREIRE, P. ; **A educação na cidade**. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 4, nº 1, p. 66-80, 2006.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p.106-122.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n.º. 08, 2006a, p. 409-424.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G; BOCH, Françoise. (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b. 232 p. p. 75-91.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p 1-25, 2007.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: **Uma Educação Possível ou Mera Utopia**. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_SelvaPLopes.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf)>. Acesso em: 23 de fev. 2012.

LOUKILI, K. L. C. **Ainda faz sentido escrever cartas? Uma experiência com o ensino de gêneros na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MELLO, P. E. D. **Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos**. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um olhar, um outro objeto. In: BUNZEM, C.; MENDONÇA, M (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª Ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá-PR: EDUEM, 2010a, p. 35 -59.

MENEGASSI, R. J. Concepções de escrita. In: MENEGASSI, J. R.(org.). **Escrita e ensino**. Maringá: EDUEM, 2010b, p. 11- 23.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 169-221. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-2-vol/pagina/178/texto>> . Acesso em: 14 mar. 2012.

MOLLICA, M. C. & LEAL, M., **Letramento em EJA**, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, Andréa, (20/02/2011), **O homem que inventou o curso supletivo**. Gazeta Maringá, Últimas notícias, Disponível em: <<http://www.gazetamaringa.com.br/online/conteudo.phtml?id=1098782>>. Acesso 22 março 2012.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 020/73. In: **Criteria**, Curitiba, v.16, jan./jun. 1973.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 12/99. Curitiba: 1999a. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br>> . Acesso em: 11 de mar. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Deliberação 008/00. Curitiba, 2000. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br>> . Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Deliberação 06/05. Curitiba: 2005. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br>> . Acesso em: 15 de abr. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Deliberação 05/10. Disponível em: < <http://www.cee.pr.gov.br> >. Acesso em: 22 abr. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de orientações** – Educação de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Fundamental fase II e Ensino Médio. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação – Legislação de Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil, Ensino de 1º e 2º graus Regular, Supletivo e Educação Especial. Deliberação 016/95. In: **Legislação da Educação Básica**. Coletânea VII. Curitiba: 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Instrução 32/2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0322010.pdf>> . Acesso em: 18 abr.2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Instrução Normativa 15/2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>> . Acesso em: 26 abr.2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica** - ensino semipresencial. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica** - ensino presencial. Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Departamento de Ensino Supletivo. Deliberação 035/80. In: **Legislação do Ensino Supletivo**. Curitiba: 1994a, v.I.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Deliberação 034/84. In: **Legislação do Ensino Supletivo**. Curitiba: 1994b, v.1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Deliberação 013/86. In: **Legislação do Ensino Supletivo**. Curitiba: 1994c, v.1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Deliberação 019/91. In: **Legislação do Ensino Supletivo**. Curitiba: 1994d, v.1.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.2 (55-65), 2009.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa: Formação dos professores EAD 18**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.

PRADO, V. V. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de Inglês na EJA**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva, Maringá, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva, Maringá, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva, Maringá, 2011.

SANTIAGO, R. A. **A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2005. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

SANTANA, S. C. **O ensino de gramática na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < [http://www.cesumar.br/epcc2009/anais/simone\\_cristina\\_santana.pdf](http://www.cesumar.br/epcc2009/anais/simone_cristina_santana.pdf)>. Acesso em: 14 abr.2013.

\_\_\_\_\_. **O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 216f. Dissertação (Mestrado em Letras/ Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SIGNORINI, I. A letra dá a vida mas também pode matar. Os sem leitura diante da escrita. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Mercado Aberto, v. 24, p. 20- 27,1994.

SILVA, C. H. D. **Letramento, gêneros discursivos e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 206f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 [1998].

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: V. M. Ribeiro (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 20001**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004a.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, 2004b.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.

\_\_\_\_\_. **Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem**. 2010. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/noticias\\_ler.php?codigo\\_noticia=1951](http://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951)>. Acesso em: 03 mar. 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª Ed., 15.ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLPE, G. C. M. **O financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas**. 2010. 625f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

VÓVIO, C. V. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidade leitora de alfabetizadores de jovens e adultos**. 2007. 304f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2007.

## **APÊNDICE**

**APÊNDICE A** - Entrevista semiestruturada direcionada aos profissionais que atuam há mais tempo no CEEBJA Professor Manoel R. da Silva

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

- 1) Há quanto tempo você atua com a Educação de Jovens e Adultos? E nesse CEEBJA?
- 2) Você trabalha em outra instituição de ensino?
- 3) Gostaria que você falasse sobre sua formação profissional.
- 4) Para você, há alguma diferença em se trabalhar na EJA ou no ensino regular?
- 5) Na sua opinião, qual é o perfil que um professor deve ter para atuar com a Educação de Jovens e Adultos?

### **INSTALAÇÕES**

- 6) O CEEBJA sempre atendeu nesse endereço?
- 7) Você acredita que as instalações ( infraestrutura: número de salas, banheiros, espaço para educação física, anfiteatro, secretaria) atuais da escola são apropriadas e contribuem para um bom atendimento ao aluno? Faça um comentário a esse respeito.

### **ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA**

- 8) Durante esse período em que você trabalhou nesse CEEBJA, você vivenciou muitas mudanças quanto à organização da escola (forma de atendimento e de matrícula, horário, infraestrutura)? Você poderia apontar quais foram e quais você julga relevantes.
- 9) Essas mudanças ocorreram visando o melhor atendimento às especificidades e necessidades dos alunos ou para atender à exigências dos órgãos governamentais?
- 10) Esse CEEBJA sempre ofertou atendimento presencial?
- 11) Houve mudanças quanto à carga horária que o aluno tem que cumprir?
- 12) Você poderia comentar a respeito das mudanças quanto às formas de atendimento (coletivo, individual) e quando elas ocorreram.
- 13) Na sua opinião, atualmente, qual forma de atendimento atende melhor às especificidades dos alunos da EJA?

14) O CEEBJA é uma instituição de ensino que promove a aceleração e certificação?

15) Em que época, o CEEBJA obteve um maior número de concluintes?

### **PERFIL DO ALUNO**

16) Atualmente, qual é o perfil do aluno que frequenta o CEEBJA? Ele se difere do perfil do aluno do regular?

17) Na sua opinião, houve mudança de perfil do aluno atendido nesse CEEBJA ao longo do tempo? Se mudou, o que ocasionou essa mudança?

### **MATERIAL DIDÁTICO**

18) Comente um pouco sobre os materiais que já foram utilizados nesse CEEBJA.

19) Qual é o material didático utilizado em sua disciplina hoje (livro enviado pelo MEC, apostilas, encartes produzidos na própria escola)? Qual foi o critério utilizado para essa escolha?

20) Para você, esse material atende as especificidades dos alunos de EJA?

## **APÊNDICE B** - Entrevista semiestrutura direcionada aos professores de Língua Portuguesa

### **FORMAÇÃO DOCENTE**

- 1) Por que você escolheu o curso de Letras?
- 2) Em qual instituição você fez o curso? Em que ano você se formou?
- 3) O que mais gostava no curso de Letras? E o que menos gostava?
- 4) Você estudou teorias sobre ensino de língua portuguesa na sua graduação?
- 5) Você cursou pós-graduação?
- 6) Participa ou já participou de eventos ou de cursos de aperfeiçoamento em sua área de atuação? Qual?
- 7) Você já se sentiu desatualizado em relação as novas tendências de ensino?
- 8) Há quanto tempo você atua com a Educação de Jovens e Adultos? E nesse CEEBJA?
- 9) Você trabalha, ou já trabalhou, em outra instituição de ensino?
- 10) Para você, há alguma diferença em se trabalhar na EJA e no ensino regular?
- 11) Qual é o perfil que um professor de língua portuguesa deve ter para atuar com a Educação de Jovens e Adultos?
- 12) Enquanto grupo, vocês conversam, trocam ideias sobre novas perspectivas no ensino de LP?
- 13) Quais as vantagens e desvantagens em se trabalhar com o ensino de LP aqui?
- 14) Você se sente um profissional discriminado / desvalorizado na sociedade ou no seu local de trabalho enquanto professor de língua portuguesa? Comente.

### **MATERIAL DIDÁTICO**

- 15) Qual é o material didático utilizado em sua disciplina hoje (livro enviado pelo MEC, apostilas, encartes produzidos na própria escola)? Como se deu essa escolha? Qual foi o critério utilizado?
- 16) Para você, esse material dá conta de atender às especificidades e necessidades dos alunos de EJA?
- 17) Na sua opinião, quais atividades desenvolvidas na disciplina de Português são relevantes (importantes) para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita?
- 18) Em que medida você acha importante ensinar gramática nas aulas de LP?

**PERFIL DO ALUNO E ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

- 19) Qual é o perfil do aluno atendido em Português?
- 20) Os alunos apresentam muitas dificuldades quanto ao domínio da língua materna? Quais?
- 21) Na sua opinião, qual forma de atendimento (individual ou coletivo) possibilita, ao aluno, um maior domínio da língua portuguesa?
- 22) Como é o encaminhamento pedagógico no atendimento individual? E no coletivo?
- 23) Há atividades diferenciadas para os alunos que apresentam mais dificuldade?
- 24) Comente a respeito das vantagens e das desvantagens dessas formas de atendimento (individual e coletivo).
- 25) Quanto à carga horária ofertada, ela é condizente com as necessidades dos alunos?
- 26) Para finalizar, comente se você gosta de trabalhar no CEEBJA e dê a sua opinião sobre o que poderia ser melhorado (forma de atendimento, material didático, professores, instalações...).

## APÊNDICE C - Questionário direcionado aos alunos do atendimento individual

### **Prezado aluno e prezada aluna,**

o questionário<sup>85</sup> abaixo tem como objetivo conhecer melhor os alunos que optaram em terminar seus estudos no CEEBJA, considerando em que nível encontram-se atualmente em relação à leitura e escrita e, principalmente, o que pensam a respeito das formas de atendimento que a escola oferece (individual e coletivo), podendo o questionário, ser utilizado em uma pesquisa de Mestrado na UEM..

Saliento que o questionário é sigiloso. Apenas a pesquisadora terá acesso, assim, é muito importante sua sinceridade e seriedade na elaboração das respostas.

Agradeço sua participação.

NOME COMPLETO (opcional): \_\_\_\_\_

### **I PARTE: dados do aluno**

1. Qual a sua idade?

- A (  ) 15 a 20 anos.
- B (  ) 21 a 30 anos.
- C (  ) 31 a 45 anos.
- D (  ) 46 a 59 anos.
- E (  ) mais de 60 anos (especificar).

2. Em que bairro mora? E com quem (pais, irmãos, filhos...)?

3. Qual é a distância entre sua casa e a escola?

- A (  ) Menos de um quilômetro.
- B (  ) De dois a quatro quilômetros.
- C (  ) De cinco a dez quilômetros.
- D (  ) Dez a quinze quilômetros.
- E (  ) Outra (especificar)

4. Atualmente, qual meio de transporte que você utiliza para vir à escola?

- A (  ) Transporte coletivo (circular).
- B (  ) Bicicleta.

---

<sup>85</sup> O questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio apresenta apenas algumas alterações quanto à idade e à escolaridade anterior.

- C ( ) Veículo próprio.
- D ( ) A pé.
- E ( ) Outro (especificar).

5. Você trabalha? Qual é a sua profissão/ função? Quantas horas trabalha por dia?

6. Qual é a renda familiar?

- A ( ) Menos de um salário mínimo (menos de R\$ 622,00)
- B ( ) De um a dois salários (R\$ 622,00 a 1.244,00)
- C ( ) De dois a quatro salários (R\$ 1.245,00 a R\$2.488,00)
- D ( ) Mais de quatro salários (+ de 2.488,00)
- E ( ) Outro (especificar).

7. Até que série você estudou no ensino regular?

- A ( ) 4ª série.
- B ( ) 5ª série.
- C ( ) 6ª série.
- D ( ) 7ª série.
- E ( ) Outra (especificar).

8. Qual foi o principal motivo que fez com que você parasse de estudar?

- A ( ) Distância da escola.
- B ( ) Ter que trabalhar.
- C ( ) Casamento/filhos.
- D ( ) Dificuldade de aprendizagem.
- E ( ) Outro (especificar).

9. Por quanto tempo ficou afastado da escola?

- A ( ) Menos de um dois anos.
- B ( ) De dois a quatro anos.
- C ( ) De cinco a dez anos.
- D ( ) De onze a quinze anos.
- E ( ) Outro (especificar).

10. O que fez com que você voltasse a estudar, ou seja, o que mais o(a) motivou a retomar os estudos?

- A ( ) Incentivo da família ou dos amigos.
- B ( ) Exigência do mercado de trabalho.
- C ( ) Desejo pessoal.
- D ( ) Exigência do INSS.
- E ( ) Outro (especificar)

## **II PARTE: leitura e escrita**

11. Você gosta de escrever? E de ler? Por quê?

12. Além de escrever na escola, você usa a escrita no seu dia a dia?

- A ( ) Sim.

B ( ) Não. Por quê?

13. Caso a resposta tenha sido sim, em quais situações você usa a escrita em seu dia a dia?(Se for mais de uma opção, numere-as seguindo uma sequência de maior uso)

- A ( ) Preencher relatórios, formulários, fichas e outros no local de trabalho.
- B ( ) Fazer anotações pessoais (bilhetes, receitas, diário).
- C ( ) Escrever poemas ou outros gêneros textuais.
- D ( ) Usar o computador nas redes sociais (MSN, Orkut, facebook, blogs...).
- E ( ) Outra (especificar)

14. Você tem dificuldade em produzir textos?

A ( ) Sim. B ( ) Não. Comente a respeito.

15. Caso a resposta tenha sido **sim**, a que você atribui essa dificuldade?

- A ( ) Defasagem de conteúdos.
- B ( ) Falta de leituras/ ou de contato com textos escritos.
- C ( ) Receio de escrever “errado”.
- D ( ) Não ter domínio do gênero textual solicitado.
- E ( ) Outro ( especificar)

16. Além de ler na escola, você usa a leitura no seu dia a dia?

- A ( ) Sim.
- B ( ) Não. Por quê?

17. Caso a resposta tenha sido sim, em quais situações você usa a leitura em seu dia a dia? (Se você optar por mais de uma opção, numere-as seguindo uma sequência de maior uso)

- A ( ) Ler relatórios, formulários, fichas e outros no local de trabalho.
- B ( ) Ler jornais e revistas.
- C ( ) Ler livros (poemas, romances, contos, crônicas, biografias...).
- D ( ) Leitura cotidiana (panfletos publicitários, placas, outdoors, linha de ônibus...).
- E ( ) Outra (especificar)

18. A que tipo de leituras você tem acesso em sua casa ou em seu trabalho?

- A ( ) Revistas e jornais. Quais?
- B ( ) Gibis. Quais?
- C ( ) Livros. Que tipos?
- D ( ) Leituras da internet. Que tipos?
- E ( ) Outros (especificar):
- F ( ) Nenhuma.

19. Com que frequência você faz leituras por deleite/prazer?

- A ( ) Todos os dias.
- B ( ) Duas a três vezes por semana.
- C ( ) Nos fins de semana.

D ( ) Uma a duas vezes por mês.

E ( ) Outros (especificar):

F ( ) Nunca.

Livre para comentários:

20. Como você adquire materiais de leitura?

A ( ) Compra.

B ( ) Empréstimo dos amigos.

C ( ) Empréstimo da biblioteca.

D ( ) Ganha.

E ( ) Outros.

Livre para comentários:

21. Que textos o motiva a ler? (pode marcar mais de uma opção, numerando-as)

A ( ) Romances.

B ( ) Contos.

C ( ) Piadas.

D ( ) Crônicas.

E ( ) Fofocas de famosos

F ( ) Textos jornalísticos (notícias, reportagens, editoriais).

G ( ) Matérias sobre esportes.

H ( ) Nenhum.

I ( ) Outros (especificar):

### **III PARTE: estudar no CEEBJA**

22. Por que você optou em dar continuidade aos seus estudos no CEEBJA Prof<sup>o</sup> Manoel R. da Silva? (Assinale somente uma alternativa)

A ( ) Menor distância.

B ( ) Ser uma escola de jovens e adultos.

C ( ) Ter um horário flexível.

D ( ) Ter obtido boas referências.

E ( ) Outro (especificar)

23. Em nossa escola, há o atendimento coletivo e o individual. Por qual forma de atendimento você optou?

A ( ) Individual.

B ( ) Coletivo.

Comente o porquê de sua escolha.

24. Faça um comentário sobre a relação entre professor e aluno durante o processo ensino aprendizagem de Português no atendimento individual do CEEBJA. Procure apontar o que você considera positivo ou negativo nessa forma de atendimento. Lembre-se de que sua opinião é importantíssima.

25. Na sua opinião, essa forma de atender o aluno (atendimento individual) é diferente do que ocorre no atendimento coletivo ou no regular? Por quê?

26. Caso conheça as duas formas de atendimento, cite suas vantagens e as desvantagens. Caso contrário, comente somente a respeito daquela que você frequenta.

- A) atendimento individual:
- B) atendimento coletivo:

27. Nesse momento, você se sente preparado para realizar eficientemente as atividades de escrita exigidas pela sociedade?

- A ( ) sim.
  - B ( ) não.
- Por quê?

28. Na sua opinião, quais são as atividades desenvolvidas na disciplina de Português que são relevantes (importantes) para o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita? (Você pode optar por mais de uma opção e numerá-las de 1 a 6, seguindo uma sequência de maior importância)

- A ( ) Atendimento individual do professor.
- B ( ) Produção de texto e reestruturação.
- C ( ) Exercícios gramaticais.
- D ( ) Atividades de leitura (compreensão/interpretação).
- E ( ) Oficinas ou minicursos dos gêneros textuais.
- F ( ) Outra (especificar) \_\_\_\_\_

29. O que você mais gosta na disciplina de Português? (Assinale somente uma opção)

- A ( ) Atividades de leitura (compreensão/interpretação).
- B ( ) Produção e reescrita de textos.
- C ( ) Exercícios gramaticais.
- D ( ) Oficinas dos gêneros textuais.
- E ( ) Outro (especificar) \_\_\_\_\_

30. E o que você menos gosta? (Assinale somente uma opção)

- A ( ) atividades de leitura (compreensão/interpretação).
- B ( ) produção de texto.
- C ( ) exercícios gramaticais.
- D ( ) oficinas dos gêneros textuais.
- E ( ) outro (especificar) \_\_\_\_\_

31. Você acha que o trabalho com leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa do CEEBJA tem sido significativo para seu desenvolvimento enquanto cidadão? Comente sua resposta.

32. Para finalizar, comente se está gostando ou não de estudar no CEEBJA e dê a sua opinião sobre o que poderia ser melhorado (forma de atendimento, material didático, professores, instalações, conteúdos, textos...). Lembre-se de que suas respostas são sigilosas.