



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Luciana Bandeira Barcelos


Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?

Rio de Janeiro

2013

Luciana Bandeira Barcelos

Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: O que é qualidade na educação de jovens e adultos?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^ª Dra. Jane Paiva

Rio de Janeiro

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B242 Barcelos, Luciana Bandeira.
Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro:
o que é qualidade na educação de jovens e adultos? / Luciana Bandeira Barcelos
– 2013.
196f.

Orientadora: Jane Paiva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação de adultos – Teses. 2. Educação de adultos e Estado – Teses. 3.
Diagnóstico – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 374.72

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana Bandeira Barcelos

**Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é
qualidade na educação de jovens e adultos?**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 10 de junho de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Jane Paiva (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª. Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^ª. Dra. Débora Cristina Jeffrey
Faculdade de Educação - Unicamp

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

À minha mãe. (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, razão maior da minha existência, por criar as condições para a realização dessa jornada e colocar pessoas tão especiais em minha vida.

A minha orientadora, Prof^{ta}. Dr^a Jane Paiva, pela orientação segura, paciência com minhas “prescrições”, empenho e apoio durante todo o percurso do Mestrado, por acreditar em mim e me ajudar a trilhar caminhos nunca sonhados.

Aos professores do ProPEd que muito me ensinaram e abriram para mim as janelas de um outro mundo. Um dos muitos contidos em nosso pequeno mundinho.

A minha família, por me apoiar e aceitar minhas ausências. Em especial a Gabi, minha força em muitos momentos.

A Rosa, minha amiga, mãe, irmã, companheira de muitos anos e de muitas lutas e a Jaldete, que aprendi a entender e também amar, por me apoiarem e cuidarem do CES em minhas “viagens acadêmicas”.

A todos os professores, funcionários e alunos do CES que me ajudaram, apoiaram e torceram por mim, que muitas vezes tiveram para mim uma palavra amiga. Vocês fazem a diferença na educação. Amo vocês!

Aos professores do município, que também compartilharam comigo as dificuldades e percalços do Mestrado.

Aos meus amigos, principalmente aqueles dos quais me afastei nos últimos dois anos e aos novos amigos que fiz nesse percurso. Consegui! Estou voltando...

Aos companheiros do grupo de pesquisa *Aprendizados ao longo da vida, sujeitos, políticas e processos educativos*, pela acolhida e pela troca de saberes que muito contribuiu para a minha formação.

A Andreia, minha “dupla”, companheira em todo o percurso, sempre me fazendo rir, compartilhando alegrias, lágrimas e aflições. Nós conseguimos!

A todos vocês, o meu muito obrigada!

A maior riqueza do homem é sua incompletude.

Manoel de Barros

RESUMO

BARCELOS, Luciana Bandeira. *Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?* 2013.196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A pesquisa objetivou — refletindo sobre concepções de educação de jovens e adultos (EJA) vigentes e analisando práticas diversificadas de atendimento a esse público, desenvolvidas em um Centro de Estudos Supletivos (CES), expressão de política pública estadual existente há quase 40 anos — avaliar *qualidade* de ensino nessa modalidade, em instituição escolar na cidade do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso. *Qualidade* foi assumida teoricamente com sentido *quantitativo* — referente ao atendimento à demanda por vagas e aumento de certificação; e *qualitativo* — verificando como práticas de atendimento eram compreendidas e apreendidas por professores e alunos, e como recursos e dispositivos escolares se punham a serviço do atendimento. Para empreender a pesquisa, utilizou-se metodologicamente de: revisão de literatura sobre estudos precedentes e legislação pertinente em nível federal e estadual; levantamento de perfis de alunos; dados de matrículas e conclusões de curso; observações sobre o cotidiano escolar; aplicação de questionários a professores e alunos, e consequente análise de dados; avaliação de percursos escolares; práticas pedagógicas adotadas em um período de tempo. A diversificação do atendimento incluindo práticas *instituintes* revelou-se um caminho para a melhoria da *qualidade* de ensino no CES, porque fruto da ação humana, que respeita a diversidade de sujeitos e percursos de formação, possibilitando aproveitamento de estudos e reconhecimento de saberes. O entrelaçamento observado no fazer desse CES estudado pode ter ampliado os resultados e a certificação de alunos, constituindo um indicativo de que o CES pode, também, ser um espaço de possibilidades ainda não desenvolvidas ou subutilizadas, à medida que atenda necessidades e interesses dos sujeitos.

Palavras chave: Educação de jovens e adultos. Centro de Estudos Supletivos. Qualidade na educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

BARCELOS, Luciana Bandeira. Diagnosis of a Center for Supplementary Studies in the city of Rio de Janeiro: what is quality in youth and adult education (EJA)? 2013. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The aim of this work is to discuss current concepts of youth and adult education, by analysing the different ways of offering education to this kind of public at a Center for Supplementary Studies (CES) – an expression of a State public policy in effect over the last 40 years or so - and to evaluate *quality* in this modality of teaching by means of a case study focused on an educational institution in the city of Rio de Janeiro. The word *Quality* is theoretically understood both as a *quantitative* concept - referring to the demand for vacancies in the school as well as the increase in the number of students certified - and as a *qualitative* concept, by verifying teachers' and students' understanding of the procedures adopted and the ways in which school resources and equipment are made available to support the services rendered. The methodological basis of the research included: a review of previous studies in the field and the relevant laws at the federal and State level; a survey of the students' profiles; information related to matriculation and course completion; observation of the school routine; questionnaires filled in by teachers and students and the subsequent data analysis; evaluation of students' educational background; pedagogical practices adopted over a certain period of time. The diversification of the procedures used by the Center, including *instituting* practices, seems to indicate ways of improving the *quality* of teaching at CES, which was built on humanistic actions that respect the diversity of subjects and their backgrounds, thus enabling the inclusion and recognition of previous studies and previous knowledge. The combination of different practices used at the Center under analysis may have produced better results and certified a larger number of students. This may indicate that, as CES continues to serve the needs and interests of the subjects, it may still become a space for expanding possibilities which have not yet been fully developed or have been underused.

Keywords: Youth and adult education. Center for Supplementary Studies. Quality in youth and adult education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Concluintes do CES Bairro B em 2009, segundo dependência administrativa/convênio	107
Gráfico 2 -	Concluintes EF 2009 por faixa etária	118
Gráfico 3 -	Concluintes 2009 por faixa etária	119
Gráfico 4 -	Modos de conclusão EF e EM	121
Gráfico 5 -	Alunos concluintes segundo atividades/estratégias utilizadas	124
Gráfico 6 -	Concluintes 2009 por tempo médio de conclusão	127
Gráfico 7 -	Faixa Etária de docentes CES Bairro B	144
Gráfico 8 -	Faixa Etária de alunos CES Bairro B	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Relacionamento professor/aluno.....	140
Quadro 2 -	Atrativos do CES Bairro B.....	145
Quadro 3 -	Motivos de procura pelo CES Bairro B.....	150
Quadro 4 -	Modo como alunos aprendem.....	151
Quadro 5 -	Motivos que levaram a interrupção da trajetória escolar.....	157
Quadro 6 -	Motivos que levaram ao retorno à escola.....	158
Quadro 7 -	Modos de conclusão de disciplinas.....	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Concluintes 2009 segundo a matrícula no CES e dependência administrativa de origem (última escola em que estudou)	109
Tabela 2 -	Anos fora da escola de concluintes 2009-Ensino fundamental e médio.....	115
Tabela 3 -	Concluintes 2009 por tipo de matrícula e modo de conclusão de curso....	122
Tabela 4 -	Concluintes 2009 por tipo de matrícula e tempo médio de conclusão.....	128
Tabela 5 -	Alunos CES Bairro B série em que abandonaram a escola.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI5	Ato Institucional número 5
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDJA	Coordenação de Jovens e Adultos
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEJA	Centro de Estudos de Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudos Supletivos
CF1988	Constituição Federal de 1988
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DOERJ	Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NACEJA	Núcleo Avançado do Centro de Estudos de Jovens e Adultos
NACES	Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos
OA	Orientador da Aprendizagem
ONG	Organização não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
ProPed	Programa de Pós-Graduação em Educação
RJ	Rio de Janeiro
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECT/RJ	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro
SEE/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SEST SENAT	Serviço Social do Transporte (SEST) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT)
SINTTEL	Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

	O PERCURSO DE UMA PESQUISADORA INICIANTE	15
1	DA PRESCRIÇÃO AO APRENDER A VER: A BUSCA POR UM CONCEITO DE QUALIDADE NA EJA	24
1.1	Protagonismo do CES na história da EJA	30
1.2	A busca por um conceito de qualidade na EJA	31
1.3	Indicadores de qualidade da pesquisa	42
2	MODELAGEM DA PESQUISA	47
2.1	Procedimentos metodológicos de organização de dados	52
3	CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E O PRESENTE	56
3.1	Entendendo o presente pelo passado e o passado pelo presente	57
3.2	O estado do conhecimento sobre Centros de Estudos Supletivos	67
3.3	Centros de Estudos Supletivos: situando a oferta no cenário educacional ..	70
3.4	CES Bairro B e ordenamentos legais	75
3.5	CES Bairro B: práticas pedagógicas	82
3.5.1	<u>Formas de matrícula, transferência, frequência de alunos e evasão</u>	84
3.5.2	<u>Atividades socioculturais</u>	87
3.5.3	<u>Práticas de atendimento</u>	89
3.5.4	<u>Urgência de terminalidade</u>	91
3.5.4.1	Projeto Acelera	93
3.5.4.2	Exames Descentralizados	93
3.6	Planejamento de recursos humanos	95

		16
3.7	Materiais Instrucionais: uso e avaliações decorrentes	96
3.8	Outras questões inerentes ao CES	98
4	DIÁLOGOS COM DADOS DO CES BAIRRO B	101
4.1	Perfil dos alunos concluintes, algumas possíveis leituras	105
4.1.1	<u>Contextualizando os dados</u>	105
4.1.2	<u>Alunos concluintes: quem são esses sujeitos?</u>	107
4.1.3	<u>Tipo de matrícula, implicações no dia a dia de um CES</u>	111
4.1.4	<u>Anos e anos afastados da escola, uma realidade no CES Bairro B</u>	115
4.1.5	<u>Alunos e locais de origem</u>	117
4.1.6	<u>Sexo e faixa etária</u>	117
4.2	Modos de Conclusão: abrindo a “caixa de Pandora” do CES Bairro B	120
4.2.1	<u>Tempo médio de conclusão: aligeiramento da formação?</u>	125
4.3	Indicador gestão de um projeto educativo: como são implementadas práticas pedagógicas no CES Bairro B	130
4.3.1	<u>O cotidiano do CES Bairro B: condições em que se efetivam as ações</u>	139
4.3.2	<u>Práticas instituintes pela voz dos docentes</u>	143
4.3.3	<u>Docentes do CES Bairro B: formação inicial e continuada, implicações no dia a dia de um CES</u>	146
4.3.4	<u>Práticas pedagógicas na visão dos docentes</u>	149
4.4	Práticas instituintes pela voz dos alunos	153
5	PARA ONDE VAMOS?	162
	REFERÊNCIAS	172
	ANEXO A- Comitê de ética em pesquisa	180
	ANEXO B- Questionário para professores	181
	ANEXO C - Questionário para alunos	192

O PERCURSO DE UMA PESQUISADORA INICIANTE

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

A citação em epígrafe traz um questionamento acerca do saber, de seus sentidos e do uso que dele fazemos, e faz-me pensar em meu percurso inicial como pesquisadora, ao chegar ao Mestrado, com a insegurança característica de quem inicia um novo caminhar, aprendendo e experimentando diferentes maneiras de desvendar a realidade ou, melhor dizendo, aprendendo a ver o mundo com um novo olhar, buscando a compreensão de que “todas as coisas do mundo social têm uma história, que nada é como está, desde toda eternidade” (BEAUD, WEBER, 2007, p. 35).

Tal perspectiva tornou-se difícil para mim por me encontrar diretamente envolvida com meu objeto de pesquisa, condição por mim assumida com temor e que se evidenciava no caráter prescritivo de minhas afirmações iniciais — baseadas em minha experiência como professora atuante na EJA, há cerca de 19 anos, onze dos quais na escola que constitui meu objeto de pesquisa —, principalmente durante a elaboração do projeto, situação discutida com frequência com a orientadora, quando custava a entender e aceitar seus argumentos, tendo de me esforçar para tornar *estranho* o que me era tão familiar, buscando aporte teórico que me ajudasse a desfazer ou ressignificar minhas pré-noções, tentando superar explicações naturais, automáticas, evidentes, que meu conhecimento prévio do campo me faziam assumir como verdadeiras, e que produziam em mim a certeza de ter as respostas para tudo.

Efetivar o que Beaud, Weber (2007, p. 67) descrevem como “romper com seus hábitos, e desfazer-se de seu ponto de vista original”, demandou intenso trabalho de estranhamento em relação a meu objeto de pesquisa, na verdade, meu ambiente de trabalho, do qual não me afastei durante todo o percurso do Mestrado.

Distanciar-me, estando implicada com a realidade, exigiu-me esforço e atitude que contribuíram para minha formação como pesquisadora, tentando ir além do relato de uma

experiência desenvolvida, agora visível pela importância que assume na história da EJA. As novas situações enfrentadas pelos Centros de Estudos Supletivos (CES)¹ nos últimos anos — que constituía o caso sobre o qual me debruçava como objeto de estudo, sob o foco da qualidade de ensino — requerem maior conhecimento dos processos vividos e não estudados academicamente², que podem subsidiar diagnósticos da qualidade de ensino oferecida nesses espaços, em que se considerem diferentes possibilidades, ainda inexploradas nessa modalidade de ensino.

Não pude, entretanto, desconsiderar a experiência construída ao longo de minha vida profissional, pois, por mais que buscasse o distanciamento, precisava ter clareza de que “os dados dependerão estritamente das condições (intelectuais, locais e práticas) em meio às quais [...] os produzirá e que a explicitação dessas condições constitui o alicerce de suas análises futuras”. (BEAUD, WEBER, 2007, p. 20). Conforme destaca Mills (1998 *apud* BEAUD, WEBER, 2007):

Você tem que, portanto, aprender a usar, em proveito de seu trabalho intelectual, a experiência adquirida ao longo da vida; precisa sem parar, perscrutá-la e interpretá-la. Nesse sentido, o ofício é o centro de você mesmo e você mesmo entra por completo na menor de suas criações intelectuais. Você tem uma experiência, isto é, seu passado ressurgem no presente, influenciando-o e circunscreve os limites da experiência por vir. (p.30)

Ao mesmo tempo em que se deve ter cuidado para que a experiência não restrinja a compreensão, deixando de perceber o contexto de produção, assim como as condições epistemológicas de como se produziram os conhecimentos, essa mesma experiência, desde que o pesquisador aceite transformar-se, não se obstinando na posição de partida, pode representar o diferencial na formação de um pesquisador.

Meu envolvimento com o CES fez-se de duas maneiras distintas e remonta ao ano de 1995. Minha primeira experiência foi como aluna, ainda em 1995, quando me matriculei no

¹ Os CES são unidades escolares que têm como proposta o atendimento da modalidade de educação de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial. Preveem avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação.

² Refiro-me à quase ausência de literatura, resultado de busca teórica para fundamentar minha pesquisa e como campo de diálogo.

Curso de Secretário Escolar, então oferecido, em atendimento ao disposto no Parecer CFE³ n. 699/72 do Conselheiro Valnir Chagas, que estabelecia pressupostos norteadores do então denominado ensino supletivo, em conformidade com a Lei n. 5692/71, definindo suas funções: *suplência*, relativa à reposição de escolaridade; *suprimento*, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; *aprendizagem e qualificação*, referentes a formação para o trabalho e profissionalização. Após estar matriculada, comecei a compreender, em parte, o porquê da grande evasão que ocorria no CES.

Além da dificuldade de se estudar em regime semipresencial, que prevê disciplina e organização intelectuais às quais não estamos habituados, os módulos eram desatualizados, organizados em forma de estudo dirigido, com questionários padronizados que só admitiam respostas iguais às dos módulos, o mesmo ocorrendo em relação às provas. Tornei-me, então, uma das alunas “evadidas”, porque não consegui obrigar-me a concluir um curso nessas condições.

O CES que reencontrei em 2001, agora não mais como aluna, mas atuando como coordenadora pedagógica de um de seus NACES⁴, em muito lembrava o CES que conhecera em 1995. Ainda enfrentando grandes problemas em relação à evasão escolar e à terminalidade de estudos — embora com grande procura pela matrícula —, havia e ainda há um hiato entre essa matrícula e a permanência e o sucesso do aluno.

Continuavam presentes questões referentes à inadequação e desatualização dos módulos, ao despreparo de alunos e professores para lidar com a lógica da educação semipresencial, além da carência de recursos e de iniciativas que realmente atendessem ao CES.

O próprio sistema administrativo exigia constantes adaptações a fim de poder funcionar nos padrões exigidos pela rede, que não levavam em consideração especificidades do CES, muito menos do público.

³ CFE é o Conselho Federal de Educação, sob os fundamentos da Lei n. 5692/71, uma versão anterior ao atual CNE, regido pela atual LDBEN n. 9394/96.

⁴ NACES é a sigla para Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos. Trata-se de um Núcleo que oferece o mesmo atendimento que o CES (matrículas, empréstimo de módulos, orientação da aprendizagem e avaliações, menos a emissão de certificados que devem ser solicitados ao CES de origem), só que em local diverso. Pode funcionar em escolas, empresas, associações comunitárias, sendo sua implantação solicitada diretamente à SEEDUC/RJ. Com a publicação da Resolução n. 4673/2011, seu nome foi alterado para Núcleo Avançado do Centro de Estudos de Jovens e Adultos (NACEJA) e seu modo de atendimento também, ficando restrito à aplicação de provas, tendo as demais atividades sido remanejadas para o CEJA (Centro de Estudos de Jovens e Adultos, atual nome da unidade escolar).

Além disso, havia embates no interior do próprio CES, entre professores que se inquietavam com a estagnação e desgaste da escola e tentavam meios de superá-los, e outros que consideravam esse fato normal, devendo os alunos que a ela não se adaptassem, buscar outros caminhos. Muitos professores também se inquietavam com as estatísticas escolares, que demonstravam resultados não condizentes com o esperado.

Começávamos a nos perguntar, todos, ainda que movidos por motivos diversos, se a educação que oferecíamos atendia necessidades dos alunos; se apenas iniciativas esparsas de alguns professores eram suficientes para promover educação amparada não apenas na quantidade, mas na qualidade do ensino ofertado, que reconhecesse a diversidade de saberes que jovens e adultos haviam construído em seus diferentes percursos de vida; e se nossos esforços pessoais se refletiam no sucesso acadêmico e pessoal de cada um deles.

Afinal — esta era pergunta central, em última instância — que tipo de educação oferecer aos alunos do CES? Seríamos capazes de buscar outros caminhos, de tentar superar a história em que se assentava a escola? Seríamos capazes de oferecer educação para além de um modelo predeterminado? Os novos caminhos produziram resultados diferentes do que tínhamos até então? Enquanto grupo, era esse o caminho que queríamos trilhar? E, ainda, se educar pressupõe “[...] mudar as atitudes e as condutas. [...] atingir os estilos de vida, as convicções” (AGUIRRE, 1991 *apud* NASCIMENTO, 2000, p. 123), estaríamos dispostos a empreender tal tarefa?

Essas e outras questões inquietaram-me durante todo o tempo em que atuei como coordenadora pedagógica e organizava o serviço de secretaria da escola, o que me colocava em contato com determinações oficiais da Secretaria de Estado de Educação / Coordenação de Jovens e Adultos (SEEDUC/CDJA) tentando, continuamente, conciliar diretrizes do sistema à realidade vivenciada diariamente no CES, situação que continuei a enfrentar, após ter assumido em 2005, a direção adjunta da escola.

Ao mesmo tempo, prosseguia com minha formação acadêmica, que me direcionava a caminhos diversos e reorientava, de certa maneira, minha atuação no espaço escolar.

Guardadas as devidas proporções, prosseguia nas mudanças de atuação, do modo como Butterfield (1975, p. 116-145 *apud* KHUN *apud* SOARES, 1991), os define:

Processos que levam a manipular o mesmo conjunto de dados que anteriormente, mas estabelecendo entre eles um novo sistema de relações, organizado a partir de um quadro de referência diferente. Mais que uma mudança de teoria, ou de princípios, pois o que ocorre é uma mudança de visão do mundo. Quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. (p.33-34).

Muitos professores compartilhavam e, ainda hoje compartilham, minhas angústias e tentavam caminhos alternativos aos procedimentos formais do CES, em parte com o incentivo da Coordenação de Jovens e Adultos, enquanto outros apresentavam resistência a formas alternativas de atendimento.

Esses professores me incentivaram a buscar no Mestrado condições para investigar, de modo sistemático, a situação por nós vivenciada, recolhendo subsídios para melhor compreendê-la e, quiçá, enfrentar nosso campo de atuação de modo mais consciente. Nesse sentido, “fazer pesquisa é ter vontade de se agarrar aos fatos, de discutir com os pesquisados, de compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem essa sede de descobrir, sem essa vontade de saber, quase que de destrinchar, o campo torna-se quase uma formalidade”. (BEAUD, WEBER, 2007, p. 15).

Tentar “ver” o que se passava no interior do CES implicava buscar maior compreensão acerca de concepções que embasaram e deram sentido à EJA ao longo da história do país e que se efetivaram nas práticas desenvolvidas em espaços de oferta da modalidade, caracterizada pela oferta secundarizada, pela ausência/inadequação de políticas públicas, em muitos momentos; pela reprodução de práticas historicamente instituídas, e nem sempre adequadas a sujeitos jovens e adultos, o que torna a EJA um campo de conhecimento em permanente construção.

Apesar de a educação de jovens e adultos ser reconhecida como “direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO A VI CONFINTEA, 2008, p. 13), ainda é entendida por muitos, apenas como *suplência*, como reposição de escolaridade não realizada na infância e na adolescência, persistindo a ideia da existência de uma idade apropriada para aprender.

Isto contraria a concepção de educação como formação humana, que pressupõe aprendizados de forma continuada, ao longo de toda a vida, entendendo que enquanto há vida, há possibilidade de formação/transformação, pois “cada ser, principalmente o ser vivo, para

existir e para viver tem que se flexibilizar, se adaptar, se reestruturar, interagir, criar e coevoluir. Tem que fazer-se um ser aprendente. Caso contrário morre”. (ASSMANN, 2007, p. 12).

A formação humana é ininterrupta e inacabada e se estende pela vida, e se faz por meio de aprendizados, de compartilhamento de experiências que ocorrem em diferentes espaços-tempo. Nesse processo, valorizam-se e legitimam-se saberes que jovens e adultos construíram nas trajetórias de vida, considerando-se a diversidade dos sujeitos e a inconclusão humana, princípio básico de qualquer ação educativa.

Portanto, a EJA dos tempos atuais, passou a reconhecer que o “aprender não pode se reduzir a uma apropriação dos saberes acumulados da humanidade. Aprende-se não só com o cérebro, nem só na escola. Aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver” (ASSMANN, 2007, p. 11-12), não persistindo a ideia de idade apropriada tampouco a existência de um único lugar de aprendizagem. A formação humana ocorre de diferentes maneiras, em diferentes espaços-tempos, pois inúmeras são as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com objetos de conhecimento.

Cada vez mais as palavras de Barth (1993, p. 65-66 *apud* FIORENTINI, 2003, p. 322) adquiriam sentido e significado para mim:

O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve começar pela base e acabar pelo teto [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

Dessa maneira passei a ver a educação de jovens e adultos: como uma sinfonia inacabada, que precisa da participação de cada um de nós para que possa ter espaço e características respeitadas. Ao contrário da ideia de que investir no ensino fundamental de crianças é prevenir os futuros demandantes de EJA, este campo se configura como um caminho permanente para a efetiva participação de todos na construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. Conforme destacado no Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia (2008, p. 13), “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros” — condição *sine qua non* para a vida em sociedade.

Esse movimento, ao buscar alternativas ao modelo então instituído, pela reflexão sobre o cotidiano escolar, desenvolveu-se no CES a que denominarei CES Bairro B⁵, onde foco minha pesquisa como um estudo de caso, a partir de 2002, impulsionado pelos embates que ocorriam em seu interior, e pelas mudanças de concepção e da base legal que sustentam a EJA, com o incentivo da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos, até o final de 2009. Desse momento em diante, por força de determinações da SEEDUC/RJ⁶ que serão discutidas no decorrer da dissertação, essas alternativas encontradas foram parcialmente interrompidas, com o retorno a atividades iniciais previstas para os CES, do tipo “estudar o módulo, tirar dúvidas e fazer provas”.

Esclareço que, apesar de me referir ao CES Bairro B, utilizei apenas como *locus* de pesquisa, a unidade sede situada nesse Bairro, em um CIEP. Deixo de tratar dos três NACEs e de um convênio localizados em outros bairros, mas integrados ao CES Bairro B, que oferecem atendimento similar. A estratégia de atendimento descentralizado visava a melhor atender o público da zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Diante desse quadro de inquietações, embates e retrocessos, minha trajetória de vida, imbricada com o CES e com a EJA, transformou-se em trajetória de pesquisa. As situações enfrentadas levaram-me à busca de maior compreensão sobre o que significa essa modalidade de atendimento para jovens e adultos interditados de processos de escolarização, tomando como objeto de estudo a experiência realizada no CES Bairro B, cujos caminhos foram sendo produzidos com o que, provisoriamente, denomino de autonomia de gestão. Os meandros percorridos, as questões postas à prova demonstram a necessidade de compreensão teórica, face à riqueza que a realidade apresenta, e que necessita ser apreendida.

⁵ Os nomes utilizados para identificar as unidades são fictícios.

⁶ A partir do segundo semestre de 2009 e durante todo o ano de 2010, por determinação da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos, foram suspensas todas as atividades diversificadas que então se desenvolviam nos CES, em preparação para uma nova Resolução, que seria publicada e alteraria o modo de funcionamento então em curso. Em 25 de fevereiro de 2011, após contínuos anúncios, a SEEDUC/RJ publicou a Resolução n. 4673, que além de alterar a nomenclatura dos CES para Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) e dos NACEs para Núcleos Avançados dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (NACEJA), altera a matriz curricular e modos de atendimento. Complementa a Resolução, ainda, com determinações administrativas e revoga as resoluções anteriores que haviam, de certa maneira, possibilitado tentativas de superação do modelo de atendimento tradicional. Esse fato, embora fora do recorte deste estudo de caso, será abordado no decorrer da pesquisa, em função da importância que assume para o entendimento do processo vivido. Além disso, em 13 de dezembro de 2011, foi também publicado pela SEEDUC/RJ o Decreto n. 43.349, que transfere a gestão pedagógica do CEJA para a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT), por intermédio da Fundação Cecierj, ficando compartilhada a gestão administrativa entre SEEDUC/RJ, SECT/RJ e Fundação Cecierj, situação que ainda aguarda regulamentação. Como meu recorte de pesquisa envolve o período de 2002 a 2009, referir-me-ei, sempre a CES, por ser a denominação corrente em todo o período.

A ideia de investigar o que de fato resultou desse movimento, como ele se configurou e de que maneira professores e alunos apreenderam as tentativas de mudanças configuraram objetivos da pesquisa e, ainda, ousou arregimentar alguns argumentos que subsidiem possibilidades de que essas tentativas de superação do modelo de ensino original tenham contribuído para a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos neste CES — o caso estudado como objeto de pesquisa.

Esse objeto imbricou-se com a pesquisa mais ampla em curso, do grupo de pesquisa a que passei a pertencer a partir de meu vínculo com o Mestrado, intitulada *Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*: um estudo de caso, que tem como objetivo principal investigar os determinantes da qualidade de ensino na EJA nos municípios do Rio de Janeiro, Campinas e Juiz de Fora.

Trata-se de pesquisa interinstitucional, que envolve redes públicas estadual e municipal nas cidades citadas, aprovada pelo Edital do Observatório da Educação CAPES/INEP edição 2010. O núcleo coordenador geral da pesquisa é o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que atua com mais dois programas de pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A pesquisa mãe, de base quantiquantitativa, busca apreender noções de qualidade existente entre profissionais da educação — gestores, professores e alunos — envolvidos com a modalidade EJA, identificando indicadores utilizados socialmente para aferi-la e verificando sua utilização no estabelecimento de ações políticas e pedagógicas.

Inserindo-me na pesquisa mais ampla, tomei o CES como estudo de caso, utilizando indicadores e instrumentos formulados no coletivo das equipes, e destacando aqueles que atendiam as especificidades de meu objeto de pesquisa, fazendo adaptações sempre que necessário. Os indicadores de qualidade foram definidos com base em diversas contribuições teóricas, buscando verificar se as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino instituído no CES contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino, o foi feito relacionando concepções vigentes na EJA e práticas instituintes diversificadas de atendimento a jovens e adultos, nesse espaço.

1 DA *PRESCRIÇÃO AO APRENDER A VER*: A BUSCA POR UM CONCEITO DE QUALIDADE NA EJA

No cenário apresentado, o questionamento feito por Foucault, e destacado na epígrafe do capítulo 1, remete-me a ideias iniciais sobre o que seria pesquisar o CES, o que ainda em meu plano de trabalho, quando no processo de avaliação para ingresso no Mestrado, denominei “evolução de seu modo de atendimento”. Mas importou-me, no decorrer da pesquisa, saber no que esta evolução se configurou, tendo em vista a necessidade de “pensar diferentemente do que se pensa” e “perceber diferentemente do que se vê”, como condições indispensáveis à sua realização, na medida em que minhas certezas iniciais foram substituídas pela dúvida razoável, em uma “primeira tomada de consciência de que o mundo não é autoexplicativo”, e que “não há descrição sem conceitos” (BEAUD, WEBER, 2007, p. 33; 13).

Compreender que o saber assegura muito mais que a aquisição de conhecimentos e possibilita pensar e perceber diferentemente do que se consegue ver superficialmente permite ressignificar ideias e concepções, de certa maneira cristalizadas no modo pelo qual se vê o mundo, assumidas como verdades estabelecidas e inquestionáveis. Talvez esta seja a maior contribuição que a formação como pesquisadora trouxe à minha vida, ao me levar a atitudes questionadoras constantes, não mais adepta a verdades estabelecidas, mas ao entendimento de como se produzem modos de constituição dessas verdades, e seus efeitos na vida cotidiana.

Ser capaz de *desencaminhar-me*, sem *perder o rumo*, deixando de lado minha *zona de conforto*, talvez tenha sido a atitude mais difícil de ser assumida no decorrer da pesquisa, pois o envolvimento direto com meu objeto obrigou-me a enfrentar *certezas* que precisavam ser questionadas e superadas, assegurando o *descaminho* do conhecimento, pleno de estranhamento e inquietude, obrigando-me a enfrentar e duvidar de minhas certezas e buscar melhor compreensão sobre as relações que envolvem e perpassam o interior do CES.

Compreender que o saber assegura muito mais que a aquisição de conhecimentos, implica entender a educação para além do desvelamento de verdades universais, ou seja, como formação humana, que por ser humana é ininterrupta e inacabada e se estende pela vida, o que exige a revisão de modelos escolares conteudistas, amparados em conhecimentos estáticos, diante de um mundo altamente tecnológico, em constante transformação, em que a

educação tornou-se condição de vida. Para viver nesse mundo é necessário aprender continuamente, ou seja, por toda a vida.

Tentar compreender como e por que se instituem nos CES tentativas de mudança de práticas instituídas, e a relação dessas práticas com a chamada *qualidade de ensino*, implica buscar maior entendimento sobre concepções pedagógicas vigentes à época de sua criação, e que embasaram o modelo original e determinaram o modo de atendimento. Com o passar do tempo, apesar de superadas essas concepções no plano legal e epistemológico, ainda perduram nos espaços de oferta da EJA.

Minha pesquisa, ao investigar esse movimento de concepções que, apesar de tudo, mantiveram os CES quase incólumes a elas, como política pública, também e, principalmente, dispôs-se a captar os movimentos empreendidos no CES Bairro B, *locus* da pesquisa. Quais foram, na prática, as mudanças efetivadas no CES em referência? Resultam de conquistas da educação de jovens e adultos ao longo dos anos, que se refletiram nas concepções legalmente estabelecidas, ou são reflexo de questionamentos surgidos nos embates do cotidiano escolar, em direção à melhoria da qualidade de ensino oferecida nesse espaço?

Dados de desescolarização de jovens e adultos no país, verificados no Censo IBGE 2010, ainda de forma preliminar, mostram 13,9 milhões de brasileiros com quinze anos ou mais não alfabetizados, o equivalente a 9,6% da população brasileira nesta faixa etária. Pode-se afirmar que houve pequenas mudanças no quadro de analfabetismo no país, resultante dos esforços e das prioridades da área nos últimos anos. No estado do Rio de Janeiro, em que esta situação é bem mais confortável, a taxa é de 4,3% de pessoas que não sabem ler e escrever. Entretanto, em números absolutos, este percentual refere-se a 539.383 pessoas, em uma população de 15.989.929 milhões de habitantes. Se aprofundarmos os dados, encontraremos a realidade de 4.475.549 milhões de pessoas sem instrução e sem o ensino fundamental completo, e de mais 2.579.524 pessoas sem a conclusão do ensino médio, ou seja, sem a educação básica concluída.

Embora a proposição inicial do CES fosse o atendimento individual, por módulos, sem obrigatoriedade de frequência diária, de onde se poderia pressupor que visava ao atendimento à diversidade, esse modo de atendimento e funcionamento tinha por objetivo a inserção do sujeito em um modelo predeterminado, sem abertura para questionamentos.

Com o decorrer do tempo, mostrou-se insuficiente, diante das situações vivenciadas em seu interior, que propiciavam contato mais próximo entre professores e alunos e suas

contradições. Surgiam questionamentos acerca de práticas legalmente instituídas, impulsionando práticas instituintes⁷ e diversificadas de atendimento, como alternativa ao modelo tradicional.

Contradições do trinômio tempo/custo/efetividade, nunca alcançado, se amplificavam, e emergia o reconhecimento da necessidade de interação para a aprendizagem, do compartilhamento de experiências *versus* a adequação a padrões predefinidos, ressignificando os espaços coletivos aos quais se destinava o nivelamento do aluno e sua inserção no modelo padronizado.

Nesse movimento que surge no interior do CES, ganham relevância as mudanças na legislação da EJA. Novos entendimentos sobre processos educativos e mudanças no plano político, com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização põem em evidência disputas que defendem, entre outras, a educação como direito social, portanto, para todos.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 —, documento que se tornou, ao longo dos anos, referência para a avaliação do grau de respeito de diferentes Nações aos direitos humanos — se reconhece o direito à educação, no Artigo 26, assim enunciado:

Toda pessoa tem direito à educação [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.

Declarada direito de todos ao pleno desenvolvimento da personalidade, reconhece a igualdade ontológica de todo ser humano, e ao mesmo tempo sua necessidade para o fortalecimento dos direitos fundamentais e promoção da melhoria das relações entre as nações.

⁷ Prática instituinte, expressão de uso corrente, é o termo utilizado por Graça Helena Silva de Souza na dissertação de Mestrado intitulada Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos Senai (ProPEd/UERJ, ano 2005) que conheci quando da revisão bibliográfica realizada por ocasião da pesquisa.

A redemocratização, no Brasil, surge das tensões entre questionamentos e lutas de toda a sociedade com o governo autoritário que ceifou muitas vidas, dedicadas à utopia de um novo país.

Com a Constituinte de 1986, uma nova Carta Constitucional é aprovada em 1988, traduzindo no plano legal o direito de todos à educação, e uma nova concepção de educação de jovens e adultos. Mesmo não sendo a concepção original defendida pelos movimentos e educadores, avançava-se na compreensão de quem eram os sujeitos de direito e na de que aprender é processo continuado, por toda a vida. A Constituição Federal (CF, 1988) também recupera o conceito de educação como direito público subjetivo, conforme destacam Cury, Horta, Fávero (2001, p. 26 *apud* PAIVA, 2007, p. 2):

A assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida [...] O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

Ao reconhecer, no Artigo 205, que “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”⁸, a CF 1988, explicita, segundo Paiva (2007, p. 3), que esse direito “tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade”, e a ele “atribui-se papel complementar à melhoria da sociedade”. (PAIVA, 2009, p. 29).

O direito à educação, como conquista histórica, no sentido atribuído a direitos, por Bobbio (2004, p. 5), é fruto de necessidades de nosso tempo e da luta de muitos em tempos e momentos distintos.

Entretanto, conforme destacam Haddad, Di Pierro (2000, p. 119):

A história da educação de jovens e adultos do período de redemocratização [...] é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da

⁸ Esse direito, pela Emenda Constitucional n. 59 de 2009, foi estendido à educação básica de 4 a 17 anos.

população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

Nesse percurso, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA, 1997, p. 1) contribuiu, menos de dez anos depois, para consolidar uma nova concepção sobre educação de adultos: “[...] nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”. Isto significa concebê-la não apenas como direito social, mas como direito fundamental da pessoa humana.

Para Genevois (2007, p. 59 *apud* PINI, ADRIANO, 2011, p. 21):

Cada um é um ser único e diferente dos demais e, ao mesmo tempo, é igual a todos e tem os mesmos direitos. Procuramos demonstrar que os direitos de cada um são direitos de todos. Essa noção essencial valoriza o homem e impõe uma consequência: somos responsáveis pela sociedade em que vivemos.

Na sociedade atual, cada vez mais se alicerça o direito à educação como princípio fundamental, não se restringindo a uma etapa da vida — a da escola —, mas se expandindo para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/com o mundo.

Diante de uma sociedade em que se aceleram os processos de produção do conhecimento, a educação torna-se condição essencial à vida humana. Conforme destaca Assmann (1998, p. 35), “a exclusão da educação é uma ameaça direta à sobrevivência [...] Privar alguém de uma educação de qualidade representa hoje um atentado à vida”.

Em se tratando da EJA, oferta secundarizada no país, a perspectiva do direito inaugura para jovens e adultos, no entendimento de Paiva (2007), “uma nova história na educação brasileira”.

Se a Lei n. 5692/71, enfatizava o ensino supletivo com caráter de suplência, na nova LDBEN n. 9394/96, garante-se a todos o direito ao ensino fundamental como dever do Estado, em consonância com a CF 1988, e no tocante aos de mais de 15 anos, assume-se a concepção de educação de jovens e adultos. Soares (2002, p. 12 *apud* FRIEDRICH *et alii*,

2010, p. 399) destaca a mudança da denominação ensino supletivo para EJA efetivada na LDBEN:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ensino se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo, compreendendo diversos processos de formação.

Entretanto, o Artigo 37 mantém a marca de alcançar os que não tiveram o direito à educação na chamada “idade própria”, embora considerando características do alunado. Preceitua:

Art. 37 Será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Mas é preciso lembrar que “para que o direito se faça prática é necessário mais do que sua declaração legal”. (PAIVA, 2007. p. 4). Assim, mesmo após seu reconhecimento como direito subjetivo, como um modo de atendimento que possui um jeito próprio de ser, nem sempre políticas e formas de oferta têm respeitado e tomado tal assertiva como princípio educacional na oferta da EJA.

Por fim, cabe destacar o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que regulamenta a EJA pós-LDBEN, ao responder ao MEC quanto à definição de diretrizes curriculares. O Parecer faz um retrospecto da história, de concepções epistemológicas e legais e institui novos limites e conformações, postas à discussão em audiências públicas e reuniões técnicas, que muito contribuíram para a explicitação de uma outra concepção de educação de adultos e jovens. O Conselheiro Jamil Cury assim a caracterizou:

[...] modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 2).

[...] o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e, expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (PARECER CNE/CEB n. 11/2000, p. 26).

Percebo, nesse pequeno traçado histórico, como a EJA avançou estimulada pela disposição constitucional e legal ordinária de, acima de tudo, garantir justiça social no tocante ao direito à educação, e como superou a ideia compensatória pelo reconhecimento do direito e de especificidades da modalidade, além da busca da equidade.

1.1 Protagonismo do CES na história da EJA

O CES — apesar das discussões ao redor e da interrupção de diversas políticas públicas de atendimento a EJA — permanece por muito tempo, de certa maneira, invisível ao sistema a que pertence, mesmo passando por sucessivas reorientações e tendo que se adaptar às determinações do sistema, que geralmente não contemplam suas especificidades, o que lhe garante certa autonomia, surgida no aparente descaso do poder público com suas especificidades. Essa *invisibilidade*, que será discutida adiante, pode ter possibilitado o surgimento de soluções locais em resposta a seus problemas.

Tendo continuado a receber um público caracterizado pela diversidade, descontinuidade e fragmentação em sua vida escolar, o CES precisou buscar alternativas que possibilitassem o melhor atendimento a seus alunos. Parafraseando Freire (1983), tentando promover uma educação que possibilitasse que os alunos fossem capazes de estar no mundo, sabendo-se nele, sendo capazes de refletir sobre o contexto que os envolve e de situar-se nesse contexto, educando-se e humanizando-se, na busca por uma sociedade mais humana e solidária.

Ao tempo em que políticas nacionais para a EJA tomaram vigor e a oferta da modalidade passou a constituir dever do Estado em defesa do direito à educação, tomar a

proposta que se viveu neste CES, desde 2002, significou mergulhar em profundidade na compreensão do seu fazer. Esse mergulho implicou a avaliação de suas práticas, em busca da revelação de indícios de qualidade no atendimento, incluindo dados de sucesso dos matriculados nessa modalidade, em um conjunto de indicadores que pudesse diagnosticar qualidade de ensino na EJA.

A origem conceitual dessa proposta de CES, que se deu em contexto histórico bastante diverso, na década de 1970, e que resiste há quase 40 anos, tendo passado por diferentes governos, ordenamentos legais e concepções, ausência de/existência de políticas públicas, sem que tivesse sofrido descontinuidades ou mesmo sido extinta, à semelhança de tantas outras iniciativas da política educacional brasileira, justificou a investigação realizada, na forma como instituições absorvem e reinventam políticas públicas, em práticas cotidianas.

1.2 A busca por um conceito de qualidade na EJA

É possível dizer que um dos maiores desafios da educação brasileira na atualidade é promover a melhoria da *qualidade* de ensino oferecido nas escolas públicas, ou seja, promover a garantia do direito, por mim entendida como garantia de acesso, permanência e sucesso. Parafraseando Oliveira; Araújo (2005), a efetivação de uma escola que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social, que tenha como pressuposto, “um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social”.

Após um período inicial de expansão do sistema educacional, com a ampliação do acesso e a quase universalização do ensino fundamental, estamos diante de novos desafios: continuar garantindo acesso; estender a obrigatoriedade às demais séries da educação básica e modalidades; possibilitar condições de permanência e de sucesso escolar — situações diretamente ligadas à *qualidade* de ensino oferecido pelos sistemas públicos.

Embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça no parágrafo VII, do Artigo 206, “a garantia de qualidade” de ensino; e a LDBEN n. 9394/96 também o faça no Artigo 3º, inciso IX, ao declarar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] garantia de padrão de qualidade” e no Art. 4, inciso IX assegurar “padrões mínimos de qualidade de

ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”, não existem parâmetros nas leis que definam *qualidade* em relação à educação brasileira.

A Constituição Federal garante, ainda, no Artigo 208, inciso VII, que esse atendimento deve ser efetivado “em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” e a LDBEN ratifica tal preceito nos mesmos termos, no Art. 4, inciso VIII.

Mas, embora defina que a educação pública deve ser de *qualidade*, a legislação brasileira não estabelece de forma precisa em que consiste essa *qualidade*. Segundo Oliveira; Araújo (2005, p. 17):

[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade, se não há parâmetros para o julgamento?

Essa inconclusão legal⁹, aliada à polissemia de sentidos que caracteriza o termo *qualidade*, torna necessária melhor compreensão do significado atribuído pelos diferentes sujeitos ao termo *qualidade* na educação e suas implicações nos processos escolares.

Se se buscar o ponto de vista econômico, pode-se destacar a existência de, pelo menos, dois sentidos para o termo *qualidade*: um, ligado à *qualidade* do produto e, outro, à *qualidade* do processo. O primeiro tem a ver com a organização do processo de produção com controle de qualidade, tomando em conta o melhor resultado possível; no segundo caso, os custos terão papel preponderante, associando-o à qualidade do processo, quando se opta por produzir algum produto com a melhor qualidade possível, tendo em vista a racionalização de custos.

⁹ Em relação a essa “inconclusão legal”, destaco o Parecer CNE/CEB n. 08/2010 — que estabelece normas para a aplicação do inciso IX, do artigo 4º, da Lei n. 9.394/96 (LDBEN), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica — que se encontra aguardando homologação do Ministro da Educação. O referido Parecer trata do estabelecimento do chamado “custo aluno qualidade”, que busca definir na legislação educacional brasileira um sentido para o termo *qualidade do ensino*. Devo destacar o papel da sociedade civil nesta definição e na pressão sobre o MEC para sua aprovação, o que tem sido feito por meio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, um movimento que reúne diversas entidades e movimentos da sociedade em defesa do direito à educação de qualidade.

Conforme destacam Oliveira; Araújo (2005, p. 7) “essa distinção é importante na medida em que chama a atenção para o fato de o conceito de qualidade, mesmo no mundo dos negócios, carregar significados e procedimentos distintos”. Se se considerar que o “discurso da qualidade”, conforme destaca Enguita (2010), é importado do mercado e aplicado à educação, devemos ter ainda mais cuidado com a forma de conduzir tal discussão.

Qualidade é um conceito cujo valor é socialmente construído e está intrinsecamente ligado a uma concepção de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Palavra polissêmica e complexa inclui, na tentativa de definição, nossa maneira de ver o mundo, o que pode “desencadear falsos consensos, devido a diferentes capacidades valorativas que lhe são atribuídas”. (OLIVEIRA, ARAÚJO *apud* PAIVA, 2010, p. 23).

Há uma espécie de “*a priori* histórico”, que “longe de ser uma instância imóvel que tiranizaria o pensamento humano, é passível de mudança, e nós mesmos terminamos por mudá-lo”. (VEYNE, 2001, p. 50). Essa possibilidade de mudança vai ao encontro do pensamento freireano, que justifica a necessidade de permanente autoconstrução, por sermos “seres inconclusos”, inacabados, com possibilidade de transformação. Conforme destaca Freire (1992, p. 97), “seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também”.

Por integrarmos a heterogeneidade do mundo, com diversos interesses em disputa, e conseqüentemente diversos modos de pensar, muitas serão as definições possíveis de serem atribuídas ao termo *qualidade*, possibilitando a transformação do discurso da *qualidade* em discurso híbrido, em que posições divergentes convivem mesmo em momentos de atualização de conceitos.

Mudem-se pensamentos e até mesmo paradigmas, diferentes sentidos coexistem em um mesmo espaço, por vezes sobrepondo-se uns aos outros, como discursos por vezes contraditórios, mas enunciados como expressão da verdade. Nas palavras de Barros, Lehfeld (2000, p. 32 *apud* ACETI; CESAR, 2009, p. 100) “dependendo da forma como o homem vê o mundo e de como o interpreta e o interioriza surge a dimensão de seu entendimento e ação”.

Convivem, assim, em um mesmo espaço, diferentes concepções de *qualidade*, pois uma nova concepção nem sempre substitui a anterior, o que torna necessário explicitar que concepções ocupam na atualidade o centro do discurso da *qualidade* da educação e com qual(ais) concepção(ões) pretendo dialogar.

Segundo Demo (2009, p. 11) “qualidade aponta para a dimensão da intensidade, tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter”. *Qualidade* liga-se à ação humana, sempre incontável e inconstante, capaz de se sobrepor ao anteriormente fixado, de agir contra os efeitos de um poder totalizante e englobante. *Qualidade* implica participação e compromisso, oportunidade de desenvolver potencialidades e a capacidade de ser sujeito de sua própria ação. Numa perspectiva freireana, conforme destacado por Coimbra; Oliveira (2011, p. 83), “qualidade, assim, significa [...] politicidade, ética, democracia, diálogo, com princípios e práticas que assegurem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social”.

Nesse sentido, oferecer uma educação de *qualidade* a sujeitos jovens e adultos, implica conhecer a realidade em que vivem esses sujeitos, e reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-as em processos educativos. Isso remete à questão do direito à educação, o que, em se tratando de EJA, implica respeitar especificidades e garantir não apenas acesso, mas permanência e sucesso.

Segundo Fávero; Rummert; De Vargas (1999, p. 46), “jovens e adultos construíram em sua prática cotidiana, com sua experiência de vida, estratégias de apreensão e transmissão de conhecimentos”, que independem dos processos escolares. Uma educação voltada para esse público, que pretenda ser de *qualidade*, deve considerar esses conhecimentos, construídos em processos não escolares, que interferem e influenciam processos de ensino e aprendizagem em curso na escola, e vice-versa. Para Freire, um processo de pensar a educação de jovens e adultos com os sujeitos jovens e adultos.

A educação como fazer humano vivencia em seu interior os mesmos embates da sociedade da qual faz parte, constituindo-se ato político, cujo exercício encontra-se vinculado a concepções de mundo de cada indivíduo, que se revelam na prática diária. Segundo Freire (1992, p. 42), “Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra”.

As concepções que cercam a polissemia do termo *qualidade*, para Portela (2006, p. 34), revelam-se até mesmo na escolha de palavras empregadas em sua definição, pois “as palavras, como depositárias de uma concepção de mundo, são portadoras de significados”, que variam de acordo com o grupo que as utiliza. Ao reforçar a polissemia do termo *qualidade*, Portela ainda alerta para o fato de que “o conceito de qualidade pode ser

considerado construção ideológica [...] qualidade, depende do vasto e complexo código ideológico de quem a está empregando”.

A educação, entendida desde a Declaração Universal de Direitos Humanos como direito fundamental da pessoa humana, tornou-se condição essencial à vida em sociedades do conhecimento, as quais Assmann (2007) mais apropriadamente denomina *sociedades aprendentes* em que o avanço tecnológico e as mudanças aceleradas evidenciam a necessidade de superação de um modelo educacional amparado apenas na transmissão de conhecimentos, que não consegue dar conta das necessidades dos indivíduos. Para viver nessa sociedade, é preciso aprender continuamente, ou seja, por toda a vida.

Pensar *qualidade* de ensino em uma sociedade assim conceituada implica melhoria urgente de processos educacionais que a escola desenvolve, como instituição para isso destinada, buscando adequá-los à finalidade máxima da educação: possibilitar, a cada indivíduo, condições de operar nesse mundo, de forma humanizada.

Ao vincular *educação* e *qualidade* de ensino, termos abrangentes e complexos, é preciso considerar que sua definição dependerá do contexto político em que se estabelecerem as finalidades da ação educativa. Logo, verificar se os resultados obtidos por alunos do CES denotam *qualidade* nos processos oferecidos, decorrentes de práticas pedagógicas instituídas ou instituintes, implica pôr em evidência possíveis avanços em direção à efetivação do direito. Caso contrário, pode-se admitir que apenas se reproduzem, pela práticas, concepções superadas, o que obriga a pôr em cheque as relações que as práticas têm com *qualidade* de ensino.

Buscar uma conceituação do termo *qualidade* ao longo da história da educação brasileira, tanto do ponto de vista histórico, quanto do político, pode possibilitar compreender os dados obtidos e situações observadas no percurso da pesquisa, de forma contextualizada, entendendo que todo conceito é polissêmico, porque parte de concepções de mundo, de sociedade, de educação.

Que concepção de *qualidade* é essa com o qual se convive atualmente nos discursos oficiais e que, aos poucos, é incorporada ao nosso próprio discurso? Que outras concepções ainda disputam espaço nos espaços escolares, permanecendo à volta do discurso oficial? De onde essas concepções se originam? Atendem aos sentidos que são assumidos nesta pesquisa? Atendem a necessidades e aspirações de sujeitos jovens e adultos em relação à escola, ou

apenas contribuem para a negação do direito? É possível pensar *qualidade* para além do que está sendo proposto pelo sistema oficial?

Qualidade é, ainda, um dos conceitos mais disputados da atualidade, sendo a palavra de ordem no discurso da escola, utilizada para legitimar o que a sociedade espera de sua atividade. No dizer de Assmann (1998, p. 186):

No futuro ninguém sobreviverá, em meio à competitividade crescente do mercado, sem aquela educação fundamental que lhe entregue os instrumentos para uma capacitação de alfabetizado flexível, apto para adaptar-se a mercados de trabalho cada vez mais flexíveis. No fundo, é a isso que se refere a questão da qualidade. E é também para isso que convergem os interesses do empresariado numa universalização da educação básica.

Ou seja, sob o discurso da *qualidade* subsistem as intenções da sociedade atual acerca da ação educativa. Se nossa opção é buscar uma sociedade mais justa e mais humana, precisamos pensar essa *qualidade* para além do proposto, o que não se reduz à análise tempo/custo/efetividade.

Oliveira (2007, p. 33) chama a atenção para o fato de que “se passarmos a considerar, como um indicador de *qualidade* na educação apenas resultados de produto, difundimos uma ideia de que os processos educacionais não são importantes”, o que implica considerar não somente os resultados da ação educativa, mas o contexto em que ela se desenvolve, buscando entender objetivos e condições de efetivação para então tentar qualificá-la, tendo por base uma configuração que considere, ainda, a atuação dos sujeitos e os processos envolvidos na construção de uma escola dita de *qualidade*.

Pensar *qualidade* de forma diversa do sentido que lhe é atribuído “oficialmente”, impõe a necessidade de dar-lhe outro rumo, retomando um território ocupado para “libertá-la para outros sentidos” (ASSMANN, 1998, p. 187). Esses sentidos ligam-se à práxis humana, à capacidade humana de pensar e agir. Para esses “outros sentidos”, resultados de produto representam apenas uma das dimensões do conceito, e não sua totalidade, como observado por Oliveira (2007), para quem o conceito de *qualidade* pode ser definido a partir de três dimensões: *resultados*, *insumos* e *processos*.

A dimensão *resultados* está ligada ao fluxo escolar e ao aproveitamento do ensino; a dimensão *insumos*, às condições em que se efetivam os processos escolares, abrangendo

questões financeiras, de infraestrutura, sociais etc., o que ainda implica reconhecer a diversidade que caracteriza os espaços escolares, entendendo que mais insumos não representam por si só melhores resultados, embora haja insumos que são básicos em se tratando de educação; a dimensão *processos*, por fim, volta-se “a procedimentos analíticos que sejam capazes de valorar os processos no interior da escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 34), processos esses entendidos como de ensino e aprendizagem, gerenciais e relacionados ao clima escolar, todos identificados como capazes de influenciar, positivamente, a efetivação de uma escola de *qualidade*, na contramão do que preconizam propostas do mercado, que focam resultados, desconsiderando os demais fatores que se põem a serviço do que se reconhece como *qualidade da escola*.

Retornando ao ideário freireano, evocado por Coimbra; Oliveira (2011, p. 79), tem-se que:

Qualidade significa acesso para todos, caminho ainda longo a ser trilhado. Qualidade significa respeito. Respeito pelo outro, com o outro. Esse outro não é um ser abstrato, mas o sujeito concreto que vive, sofre, ama e se move no compromisso com a transformação social [...] *Qualidade* (grifo meu) implica democracia e liberdade, condições indispensáveis para a leitura de mundo freireana. [...] implica diálogo com respeito às diferenças de ideias e posições, quanto a necessidade humana de comunicação social.

Ou seja, pensar educação de *qualidade* situa-se muito além de condicionamentos aos ditames do pensar econômico, cuja finalidade restringe-se a *resultados* nesse processo. Pensar educação de *qualidade* implica, portanto, compromisso com sujeitos que participam do ambiente escolar, que constroem e reconstróem suas vidas nesse ambiente, no dizer de Freire (*apud* COIMBRA; OLIVEIRA, 2011, p. 83), “um compromisso social assumido em busca de uma sociedade menos excludente e mais humanizada”.

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que, ao longo da história da educação brasileira, o termo *qualidade* assumiu basicamente três sentidos, conforme o momento político vivido no país e possibilidades decorrentes do enfrentamento de problemas sociais, como a imensa desigualdade que Freire, em 1960, já apontava como fator condicionante das dificuldades enfrentadas em relação à educação. Em contrapartida, propunha “outra forma de trabalho: não sobre ou para o homem, mas com ele, considerando imperativa sua participação

em todos os momentos do trabalho educativo”. (FREIRE *apud* FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 6).

Esses três sentidos de *qualidade* são assim explicados por Oliveira; Araújo (2005, p. 8):

[...] construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização, um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

O primeiro significado tinha garantida a *qualidade* como possibilidade de acesso a poucos, na condição de “educação como privilégio”, o que mantinha massas de pessoas afastadas da escolarização e assegurava, conseqüentemente, sucesso, pelo fato de o privilégio ficar restrito aos filhos da elite econômica.

Sobre essa escola, Enguita (1995 *apud* OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 8) considera que, “ao nos depararmos com evocações saudosas da qualidade da escola do passado, há que se levar em conta que estamos falando de uma escola que já era diferenciada pela clientela atendida”. Paro (2010, p. 84) assim se expressa sobre essa mesma escola: “a escola não precisava ser boa, ela podia dar-se ao luxo de ser ruim, porque ela não era para as massas [...] quem ia para a escola, aprendia apesar da escola”. Esta ideia da escola do passado perpetua-se ainda hoje, não sendo difícil encontrar discursos que evocam o retorno a essa escola, como se ela fosse referência para o presente, quando se luta pela democratização da educação.

A concepção de escola de *qualidade* vinculada ao acesso de todos fez, em certos momentos, com que o enfrentamento à demanda por escolaridade se reduzisse à construção de prédios, sem proposta pedagógica específica e adequada à população que a acessaria. A expansão e a democratização das redes estiveram, em diversos momentos, ligadas à força de reivindicações populares pela continuidade da escolarização, produzindo um segundo significado para o termo *qualidade* na educação, agora ligado ao fluxo escolar, mas sob condições de aviltamento de salários e de condições de trabalho docente. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 9).

Segundo Beisiegel (1981 *apud* OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 7), “foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que fez emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova. E segue o autor (2005, p. 107): “a escola, hoje, em todos os níveis abriga contingentes extraídos das mais diversas camadas da sociedade e passa a reproduzir, na esfera limitada da educação escolar, todas as dificuldades inerentes à preparação de uma imensa e heterogênea coletividade”.

Para Beisiegel (2005, p. 102), relacionar a falta de qualidade da escola à sua expansão rápida e desordenada:

É verdadeira no que respeita às deficiências de funcionamento das escolas nos diversos níveis de ensino [...] mas, quando atribui o baixo rendimento do ensino ao processo de expansão das oportunidades escolares ou, mais precisamente, quando diagnostica uma progressiva deterioração dos serviços educacionais [...] talvez inconscientemente, desloca os pontos de referência da análise para o passado, assume uma perspectiva conservadora e dificulta o reconhecimento das novas condições em que se realiza a atividade docente no país.

No dizer de Oliveira; Araújo (2005, p. 10), “os obstáculos à democratização do ensino foram transferidos do acesso para a permanência com sucesso dentro do sistema escolar”. Para eles, tem início um “novo tipo de seletividade”, com a construção de um novo conceito de *qualidade*, agora vinculado à ideia de fluxo escolar, ou seja, ao número de alunos que consegue progredir dentro de determinado sistema de ensino, equivalendo os que saem aos alunos que entram.

Em se tratando do CES, seu modo de oferta propicia uma pretensa expansão do ensino, pela possibilidade de atendimento a um número maior de pessoas. A inserção é feita a partir de padrões de ensino diversos e previamente definidos pela escola e não em função de reais necessidades de sujeitos jovens e adultos, o que gera altos índices de evasão de sujeitos que não se reconhecem nesse espaço. Poderia afirmar que o CES vivencia o segundo conceito de *qualidade* — o de fluxo escolar, pela capacidade de oferecer, supostamente, entrada e saída de uma massa de alunos nos sistemas escolares. Entretanto, o sucesso esperado não veio dessa escola expandida, muito menos do CES. A concepção meritocrática permanece conduzindo os projetos da escola, e defendidos por muitos como necessária.

Dubet (2003, p. 40) a explica:

[...] a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto perceberem-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!

Para Santos (2003, p. 24), a ação da escola é percebida pelos indivíduos por ela afetados, não “como um fenômeno provocado pelo próprio sistema educacional e pela estrutura social da qual ele deriva”, mas “[...] como sendo resultado de suas opções, de suas limitações pessoais e/ou das limitações de suas famílias”. É a lógica da sociedade, que responsabiliza o fracassado pelo fracasso, o violento pela violência, o pobre pela pobreza etc.

O processo decorrente de “expulsão de alunos”, como nomeia Paulo Freire, é entendido pela escola como *evasão*, o que mais uma vez responsabiliza o sujeito por não aproveitar a oportunidade que lhe foi dada. Ampliar o acesso à educação, sem garantir ao sujeito condições para permanência e sucesso, com qualidade, no ambiente escolar, parece ser o desafio que ainda permanece em tempos de democratização de acesso. Para Oliveira; Araújo (2005, p. 11) “ficou mais fácil entrar no ensino fundamental, mas continua muito difícil concluí-lo”.

No caso da EJA, a máxima de “dar mais a quem tem menos” e não na mesma proporção a todos, retrata a concepção de equidade como função da EJA, necessária em qualquer política educacional que queira, de fato, corrigir o imenso abismo educacional existente entre grupos etários da população.

A resposta a essa desigualdade educacional tem sido oferecida por meio de políticas e programas de correção de fluxo para os quais Oliveira; Araújo (2005, p. 110) admitem discussão, questionando se “[...] surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema”.

O que parecia solução tem demonstrado que mais atende à performance do sistema no que respeita aos índices de produtividade, do que à *qualidade*, pela indução que acabam fazendo para a aprovação dos alunos.

Assim, a educação brasileira incorpora o terceiro significado do termo *qualidade* na educação, associado à “aferição de desempenho mediante testes em larga escala”, que consiste em aplicar ao longo e ao final dos cursos testes que “avaliam” a aprendizagem

realizada, traduzida no dizer de Oliveira, Araújo (2005, p. 12) como “qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes”, como medida de um conceito importado para o sistema educacional.

O modelo que constitui este terceiro sentido leva ao “ranqueamento” das escolas, conforme o resultado obtido nas avaliações a que são submetidos seus alunos, ao longo e ao final do curso, estabelecendo-se índices de aproveitamento a serem progressivamente superados; instituindo-se premiações aos professores, funcionários e, em alguns casos, a alunos, por meio de programas de incentivo ao cumprimento de metas estabelecidas conforme diagnóstico realizado pelo sistema. Nesse modelo, ensinar resume-se a preparar os alunos para a realização da avaliação externa, perdendo o sentido de formação humana.

No caso do CES, o modelo ainda não se instituiu por completo, porque os critérios em que se baseiam as metas estabelecidas pela SEEDUC/RJ para as unidades escolares da rede estadual não contemplam suas especificidades. Uma série de controvérsias gerou-se entre professores, excluídos do processo avaliativo da rede, que recompensa financeiramente os “bem sucedidos”, promovendo, ainda, competição entre escolas, em lógica característica da meritocracia, e instituindo na educação o processo de competição aludido por Dubet.

Especificamente no CES, a ideia de tempo/custo/efetividade ainda constitui o trinômio sob o qual se assenta a origem da escola, presente nos dias atuais no discurso oficial do sistema e no ideário de professores e alunos, apesar de mudanças preconizadas na legislação que regulamenta a EJA. O conceito de *qualidade* vincula-se ao mercado, que aplicado à educação deve fazê-la promover a formação do maior número de sujeitos, no menor tempo e com o menor custo possível.

Permanecem no CES as tentativas de condicionar o atendimento dos professores à efetivação do trinômio tempo/custo/efetividade, que apesar de nunca alcançado, ainda é utilizado como referencial de atendimento, estando o quantitativo de professores, e até mesmo de funcionários e recursos recebidos pela escola a ele ligados, estabelecendo-se médias de atendimento em função do tempo trabalhado por docente, como se atender mais pessoas em tempo menor atestasse a eficiência da prática docente e fosse sinônimo de atender com qualidade.

Embora não contemplados no projeto de gestão proposto pela SEEDUC/RJ, que institui premiações aos professores da rede, os professores do CES estão sujeitos a uma permanente avaliação que considera estatísticas de atendimento da escola e terminalidade dos

alunos, como mecanismos de referência para a manutenção do quadro de pessoal da escola, assim como para o repasse de recursos.

Retomando minha perspectiva inicial, em busca de um sentido diferenciado para o conceito de *qualidade*, à luz do qual busquei compreender as práticas do CES Bairro B, opto por definir *qualidade* de ensino por meio de aspectos quantitativos — acesso a matrículas, a condições mínimas de permanência, e à terminalidade de processos de escolarização —; mas, também, por meio de aspectos qualitativos — que ponham em cheque processos educacionais, resultados deles advindos e efeitos na vida cotidiana dos alunos. Traduzo, assim, um dos elementos de *qualidade* em um CES que oferta EJA: expressão do respeito ao direito à educação para todos. Não se pode pensar primeiro em ampliação da oferta e, posteriormente, em *qualidade* do processo, pois conforme destaca Paiva (2006, p. 15), “a educação de jovens e adultos, como direito não dado, mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida”.

1.3 Indicadores de qualidade da pesquisa

Minha pesquisa, ao buscar compreender qualidade de ensino em um CES, tomou como fonte de dados as dimensões *processos e resultados*, representadas pelos indicadores *processos de ensino e aprendizagem*; *caracterização dos alunos* (qual a trajetória escolar); *modo como concluem o curso* (se por meio do que chamamos de práticas instituídas ou instituintes); *fluxo escolar* (identificando o tempo despendido até a conclusão) e *gestão escolar* (verificando como são implementados os processos escolares definidos no projeto político pedagógico da escola). A dimensão *insumos* será considerada apenas como “pano de fundo”, para a compreensão das condições de efetivação dos processos escolares neste CES. Usando outras ferramentas de levantamento de dados busquei, ainda, compreender como professores e alunos compreendem e apreendem esses processos e os possíveis efeitos em sua prática diária.

Os indicadores destacados foram formulados coletivamente no grupo de pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos* que desenvolve projeto mais amplo, referido no primeiro capítulo, ao qual me vinculei como aluna do

Mestrado e, conseqüentemente, vinculei meu estudo de caso, ampliando o diagnóstico proposto, originalmente, de unidades escolares que oferecem EJA nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, e que não incluía os CES. Esta decisão pautou-se na necessidade de manter condições de comparabilidade entre redes, e as equipes optaram por não tratar de CES, pelo desequilíbrio quantitativo nas três cidades.

Os indicadores foram estabelecidos com base em especificidades das escolas, e referenciados a estudos do MEC e da Unesco sobre o tema e, a partir deles, identifiquei os que melhor atendiam à realidade do CES Bairro B, e que possibilitavam investigações que confirmavam, ou não, hipóteses iniciais da pesquisa.

O indicador *processos de ensino e aprendizagem* refere-se ao modo como se ensina e se aprende em uma unidade CES. Nas palavras de Assmann (1998, p. 7), “como se dá a experiência do conhecimento na vida das pessoas”, considerando-se a diversidade que caracteriza a espécie e a relação intrínseca entre conhecimento e vida, “o que faz com que um ensino mereça o nome de processo pedagógico [...] esse encantamento — por criar e ver emergir a celebração da alegria de conhecer na vida dos aprendentes”.

Nesse sentido, os modos de atendimento empregados por alunos e professores para efectivar a conclusão do curso foram observados considerando-se esse viés, identificando nas práticas em desenvolvimento na escola, a concepção assumida na pesquisa: se por meio de práticas instituídas ou instituintes, estas referidas a formas diferentes do modelo original de promover o processo pedagógico. Por fim, se ainda ocorre a ressignificação de práticas instituídas, por caminhos mais autônomos e independentes.

Tendo em conta que a relação tempo/custo/efetividade ainda predomina, cabe indagar se o embate entre práticas instituídas e instituintes evidenciam melhora na *qualidade* de ensino ofertado nesse espaço e se o direciona para rupturas com práticas de assujeitamento. Enfim, como práticas de atendimento são compreendidas e apreendidas por professores e alunos, e como recursos e dispositivos escolares se põem a serviço dessa forma de atendimento. Que práticas são essas? Tais práticas reafirmam o direito, aqui entendido como respeito à diversidade de seu público, reconhecendo saberes, possibilidades e aspirações de sujeitos jovens e adultos ou apenas “aligeiram” sua formação, não possibilitando aos sujeitos maior inserção na sociedade, de forma independente e transformadora?

O indicador *fluxo escolar* alia-se ao indicador anterior, oportunizando reconhecer o tempo médio despendido pelo aluno rumo à terminalidade do curso, e verificando condições por meio das quais se dá a terminalidade.

Que aluno consegue concluir o ensino fundamental e/ou o ensino médio no CES? Qual sua condição ao ingressar na escola? Há relação possível entre o aluno que ingressa, o modo como estuda e o tempo que leva para concluir o curso? Que fatores influenciam esse processo? Como alunos e professores compreendem tal processo e a que associam o sucesso obtido? Que elementos facilitam ou dificultam esse processo?

O indicador *gestão* buscou compreender a faceta *autonomia de gestão*, e que impulsionou, de certa maneira, o movimento de instituição e ressignificação dos modos de atendimento deste CES. De que maneira as ações da equipe gestora impactam o cotidiano de um CES, tanto em relação a aspectos pedagógicos quanto a aspectos organizacionais, tendo em vista que, devido a sua organização espacial singular, até mesmo para se iniciar um atendimento diversificado é preciso reorganizar o espaço interno dessa escola? Há relação possível entre ações da equipe gestora e melhoria da qualidade? Como os sujeitos envolvidos percebem e avaliam tais ações?

A educação do momento presente está exigindo, certamente, mais do que tem sido oferecido pelos modelos escolares, diante da aceleração dos processos de produção de conhecimento. O aumento da expectativa de vida, o desenvolvimento tecnológico em curso aliados à valorização de bens materiais que têm levado ao consumismo desenfreado e à perda de valores humanos, são elementos que demonstram mudanças em ebulição na sociedade contemporânea. Segundo Portal *et al.* (2009, p. 942), “vive-se em pleno século XXI com a dicotomia entre a convicção na esperança de um mundo mais humano e a cega valorização dos bens materiais e os valores que embasam as lógicas produtivas”.

Nesse contexto em permanente mudança, estabelecer um conceito de qualidade torna-se muito difícil, diante das demandas e expectativas que a escola precisa atender. Quando discutimos *qualidade* em uma escola para todos — o que implica respeitar diferenças —, há que se pensar o paradoxo instituído quando se declara a necessidade de propiciar a todos os diferentes o direito à educação e, ao mesmo tempo, aceitar que se avalie de maneira uniforme as escolas, tal como vem sendo realizado. Nas palavras de Freire (*apud* GADOTTI, 2010, p. 7), “precisamos construir uma nova qualidade”, que consiga acolher a todos e a todas.

Essa *nova qualidade* implica ir além da avaliação de resultados, para considerar condições iniciais de cada sujeito, insumos recebidos e processos que a escola desenvolve na tentativa de atender a cada um conforme sua necessidade, o que por si só representa imenso desafio. Grande parte das escolas não vem conseguindo enfrentá-lo pela lógica que impera nos espaços escolares: a de homogeneização de percursos, como forma de promover o sucesso escolar. Ainda nas palavras de Freire (*apud* GADOTTI, 2010, p. 9), “não basta matricular os pobres na escola. É preciso matricular com eles também a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de ser mais”.

Essa vontade de ser mais é que anima e impulsiona os sujeitos jovens e adultos a buscar novamente os espaços escolares, confirmando a afirmação de Freire (1997, p. 55), de que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Essa característica, a incompletude, define o ser humano e sua necessidade de saber, de aprender continuamente, por toda a vida. A consciência do inacabamento faz homens e mulheres terem esperança de que esse aprender, que se estende pela vida, possa ajudar a transformá-la. A consciência da incompletude produz esperança e reafirma o sentido e a importância do educar.

O direito de cada um à educação é, assim, entendido como mais uma possibilidade de aprendizado no mundo. Portanto, processos que valorizem o sujeito no exercício de sua ação, mesmo que influenciados por condições infraestruturais e de insumos recebidos, imbricam-se com a qualidade dos profissionais da escola que, por sua vez, integram processos mais complexos que definem *qualidade* da educação. Reiterando Demo (2009, p. 11), “qualidade aponta para a dimensão da intensidade, tem a ver com profundidade, [...] principalmente com participação e criação”. Qualidade liga-se à ação humana, sempre incontrolável e inconstante.

Qualidade da educação está, assim, intrinsecamente ligada à práxis humana, à condição de “sujeitos criativos, imaginativos, produtores de sentidos, significados e símbolos, capazes de fazer perguntas que vão além do estritamente físico, racional ou sentimental” (MORAES, NAVAS, 2009, p. 14-15), seres em permanente construção, o que coincide com o pensamento freireano.

Em se tratando do CES, pensar *qualidade* de ensino implica considerá-la processo de muitas dimensões, na acepção polissêmica do termo, cuja busca pressupõe permanente

adaptação de seus modos de atendimento, alterando práticas cotidianas, de forma a melhor responder a especificidades de seu público. Este, o desafio que impulsionou esta pesquisa.

2. MODELAGEM DA PESQUISA

Assumindo as concepções anteriormente expressas, vi-me diante da necessidade de olhar meu objeto de pesquisa a partir de uma perspectiva mais abrangente que me permitisse compreender, apreciar e demonstrar a validade de outros pontos de vista diferentes dos meus, o que equivale, no dizer de Maturana e Varela (2010, p. 267) a “colocar no centro a reflexão sobre aquilo que o homem é capaz e o distingue”, e encerra um grande desafio, pois a capacidade de refletir sobre práticas e ações é, de acordo com Freire (1997), o que distingue o homem de outros seres.

Sabia que nesse processo de construção de meu objeto também eu me constituiria como pesquisadora, entendendo-se esse papel como o daquele que “sabe” sobre um dado campo de conhecimento com o qual está intimamente implicado. Esse saber, para Maturana e Varela (2010, p. 270), “não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento”, ou seja, “saber que sabemos” faz toda a diferença e nos faz assumir a responsabilidade pelas ações que desenvolvemos em nossa prática cotidiana.

Tomar consciência, então, de meu objeto de pesquisa e conseguir olhá-lo de fora implicava superar pontos de vista e ideias preconcebidas, assumindo o compromisso de ressignificá-las, diante do que me aconteceria na trajetória da pesquisa, imbricada com minha trajetória de vida, buscando lacunas presentes em um caminho visto inicialmente como homogêneo e pleno de certezas.

Essas inquietações direcionaram o percurso metodológico, e me levaram a uma constante reflexão sobre caminhos escolhidos, num movimento constante de avanços e retrocessos, em que minhas convicções foram sendo postas à prova e, por vezes, substituídas. Conforme destacam Beaud; Weber (2007, p. 12), “a pesquisa se aprende fazendo, de forma sinuosa e caótica. O pesquisador não para de experimentar diferentes caminhos que se revelam ser, por vezes, impasses ou atalhos. É só após longos desvios que ele toma pé de novo”.

Fez-se necessário estabelecer a relação entre “o sujeito que conhece e de outro lado o objeto a ser conhecido” (CARDOSO, 1976, p. 63 *apud* BORBA, s. d., p. 3), com o objetivo de compreender meu objeto, fazendo-lhe perguntas — perguntas que foram sendo respondidas também à luz do aporte teórico por mim escolhido e do contexto em que se

realizou a pesquisa. Isto me ajudou na interpretação dos dados coletados ao longo do percurso, atendendo à recomendação de Beaud; Weber (2007, p. 19), de que “os dados de pesquisa não são analisáveis fora de seu contexto de produção”.

As relações estabelecidas entre sujeito e objeto, no ato de conhecer, podem servir para estabelecer novos contextos para as informações; realizar comparações, categorizações, classificações, associações etc., que definirão a compreensão e a capacidade operativa sobre elas. O que se conhece e o modo como se conhece possibilitam diferentes questionamentos sobre a realidade, investigando-a e (re)construindo o que se pensa sobre ela, realidade que, segundo Borba e Valdemarin (2010, p. 31), “[...] não fornece o conhecimento de si. Tudo o que ela consegue dizer sobre si não traz o conhecimento de si, o conhecimento do real”. A realidade apenas se mostra, não interroga a si mesma. Essa ação é própria do homem. Ao reconstruir teoricamente o objeto, pode-se traduzir uma realidade existente, tornando-a inteligível para outros.

O percurso metodológico, assim, objetivou contemplar a realidade do CES, aliando a experiência empírica e o conhecimento sobre seu modo de funcionamento a concepções teóricas que me ajudaram a compreender situações vividas em seu interior e, finalmente, responder questões iniciais, a saber:

- ✓ Mudanças nas concepções de educação de jovens e adultos têm sido apreendidas / compreendidas pela comunidade escolar do CES Bairro B?
- ✓ De que maneira são apreendidos embates surgidos no cotidiano escolar, diante de constantes alterações políticas promovidas pela SEEDUC/RJ que reorienta(ra)m a ação dos CES? O que deles resulta reflete-se nas práticas pedagógicas e de gestão do processo educativo?
- ✓ Se as práticas mudam, como alunos / professores percebem / se apropriam dessas novas práticas? De que maneira se relacionam com a vida de cada sujeito?
- ✓ Que resultados se obtêm a partir de *práticas instituintes*? Refletem-se na melhoria da *qualidade* de ensino no CES? Que dados comprovam esses resultados e demonstram *qualidade* de ensino?

Ao adotar um modelo quantiquantitativo de pesquisa, recorri a Goldenberg (2011, p. 62) que me subsidiou na escolha feita:

A pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ela não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos.

Defendendo o modelo integrado de pesquisa, a autora ainda me fornece elementos que me confortam na escolha realizada e confirmam o acerto do percurso que produzi:

A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos, para serem vistos como complementares. (GOLDENBERG, 2011, p. 63).

A validade do modelo escolhido/construído e dos instrumentos selecionados para coleta e análise dos dados obtidos segue ainda em acordo com a afirmação de Goldenberg (2011, p. 62) de que “é o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar” e que cada pesquisador “é que deve estabelecer os procedimentos de coleta de dados que sejam mais adequados para o seu objeto particular”.

A opção pela pesquisa quantiquantitativa fez-se por entender que procedimentos quantificáveis, embora válidos e necessários, não são suficientes para compreender sujeitos jovens e adultos, e que tampouco a singularidade dos processos vivenciados por meio de práticas educativas — que *a priori* considere *instituintes* (SOUZA, 2005), porque rompem com modelos previamente estabelecidos — é suficiente para assegurar *qualidade* de ensino.

A complementaridade dos dois procedimentos, sugerida por alguns pesquisadores, deve ser reconhecida, segundo Santos Filho (2007, p. 46), “tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa educacional cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma”. E continua, afirmando que:

[...] os fenômenos físicos e humanos estão se mostrando mais complexos do que se imaginava [...] os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do

problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas ciências humanas e da educação. (SANTOS FILHO, 2007, p. 54).

Goldenberg (2011, p. 63) ainda reforça as vantagens da complementaridade:

Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta concretamente a realidade pesquisada.

Ou seja, ambos reafirmam a complementaridade entre os dois métodos e justificam minha opção por esse modelo, que buscou não a “representatividade estatística do fenômeno que estuda” (PARO, 2010, p. 10; 11), mas sim a possibilidade de generalizações, mantendo o leitor em condições de “aceitar ou rejeitar as conclusões [...] em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações”, o que me ajuda a caracterizar a pesquisa como um *estudo de caso*.

Um *estudo de caso* tem pertinência quando se opta por estudar um caso específico, o caso da unidade escolar CES Bairro B, com aspectos singulares e semelhanças com outros casos e situações típicas do mesmo tipo. O estudo, embora localizado, pode fundamentar algumas possíveis generalizações para situações análogas e orientar novas ações para a EJA.

Segundo Lüdke, André (1986, p. 17; 21), um estudo de caso “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos [...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Ou seja, trata de um objeto que tem valor em si mesmo, que deve ser tomado como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”, ainda que posteriormente se evidenciem semelhanças com outras situações.

Considerar a multidimensionalidade e historicidade da realidade implica observá-la sob diferentes perspectivas, pressupondo que o conhecimento nunca está acabado, mas é “uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18), e que, por isso, pode levar a novas descobertas que exigem do pesquisador — apesar de delimitação

e fundamentação teórica inicial — atenção constante a novos elementos que podem emergir durante a pesquisa.

O estudo de caso em questão, ao retratar o cotidiano escolar, tensões e contradições que o perpassam, pode ser utilizado como meio para melhor compreensão de ações/relações que se desenvolvem nesse espaço. Também pode o estudo de caso revelar relações das práticas em desenvolvimento com as demais instâncias da sociedade, envolvidas no processo educacional.

Algumas outras vantagens podem ser destacadas quanto à metodologia de estudo de caso, como a possibilidade de buscar, à medida que o estudo avança, novas respostas e novas indagações; o fato de considerar o contexto em que se situa o objeto de pesquisa, enfatizando a complexidade das relações que o perpassam; o entendimento de que “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

O recorte temporal do estudo compreendeu o período entre os anos de 2002 a 2009. A escolha do marco inicial teve origem no momento de indução da Semana EJA no calendário escolar, por parte da Coordenação de Jovens e Adultos, durante a qual deveriam ser realizadas atividades coletivas, posteriormente incorporadas em caráter permanente à dinâmica de atendimento do CES. Essas atividades coletivas e diversificadas eram denominadas “oficinas”, e complementares ao estudo por módulo.

O marco final coincide com o ano em que essas iniciativas foram parcialmente suspensas, por determinação da CDJA, com o retorno a atividades tradicionais do CES, inicialmente por meio de determinações administrativas, ao longo do segundo semestre de 2009. A determinação se estendeu ao ano de 2010, e de forma definitiva no ano de 2011, por ocasião da publicação da Resolução n. 4673. Com este recorte, fixei 2009 como base para o levantamento de dados quantitativos referentes à caracterização dos alunos e de modos de conclusão, pois mesmo tendo sido as atividades desestimuladas, foram realizadas, mas registradas como atendimento regular, preservando professores e alunos que “desobedeciam” a orientação oficial.

Dados quantitativos também contribuíram para compreender a importância da realização dessas atividades e de outras formas de diversificação do atendimento, que serão tratadas adiante. Esses dados visaram a criar uma referência entre um período anterior (1991,

ano de criação do CES Bairro B e 2001, em que funcionava apenas no modelo original de ensino, conhecido como “leva o módulo, estuda, tira dúvidas e faz provas”) e o período estudado (2002 e 2009), e dizem respeito à conclusão de curso, nos níveis fundamental e médio.

Outras fontes foram por mim utilizadas, buscando mapear o contexto da EJA em que o CES se inseria, no período do recorte temporal: documentos legais nacionais e acordos internacionais dos quais o país é signatário; documentação legal exarada pela SEEDUC/RJ; projeto político pedagógico da unidade escolar; dados estatísticos da escola — caracterização do público, número de certificações, número de concluintes, modo de conclusão e tempo médio despendido para alcançá-la.

A interpretação dos dados organizados ofereceu-me compreensões sobre a natureza e finalidades pedagógicas de atividades coletivas e demais formas de atendimento instituintes no período, e que relação estabelecem com o conceito de *qualidade* de ensino. A leitura quantiquantitativa revelou-me evidências e indícios de como essas práticas são compreendidas/apreendidas pelos sujeitos e como se refletem na vida de cada um.

2.1 Procedimentos metodológicos de organização de dados

Se na construção teórica de meu objeto o fato de estar intimamente ligada a ele representara uma dificuldade, nessa fase de coleta de dados constituiu elemento facilitador, por me ajudar a definir a amostra e a localizar e lidar com formulários, fichas, livros e registros que eu conhecia bastante bem, além de favorecer o contato com sujeitos envolvidos no processo.

Mesmo essas facilidades requereram de minha parte atenção especial a questões éticas, tentando não confundir meu papel de pesquisadora com o de diretora adjunta da escola, principalmente quando, no decorrer da pesquisa, me deparei com questões operacionais referentes a registro e arquivamento de documentação, entre outras, que diferiam de orientações dadas pela equipe gestora da qual faço parte, assim como quando da aplicação de questionários.

Também os critérios utilizados na definição da amostra, na seleção de certo tipo de dados, na observação de determinadas situações, na organização e aplicação de questionários, levaram em conta recomendações de Lüdke e André (1986, p. 50), sobre “a possibilidade de seu efeito na objetividade das informações e, conseqüentemente, na validade dos estudos”.

Iniciei minha atuação efetiva no campo pela análise documental, utilizando como referencial de seleção, além de meu conhecimento sobre formas de organização da escola, as orientações de Guba e Lincoln (1981 *apud*, LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39) que alertam para:

[...] o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica [...] podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a vários estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. [...] resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto, nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Também observei, na seleção de documentos, afirmações de Philips (1974, p. 187 *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38), ao considerar documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Sobre estes documentos Lüdke e André (1986, p. 38) destacam que “[...] incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares”. No meu conjunto de documentos inseri, ainda, registros informatizados e *online*, uma realidade nas escolas da rede estadual, não prevista pelas autoras, à época da publicação da obra em referência.

Utilizei, também, como procedimentos de coleta de dados: a observação direta dos sujeitos alunos, com registro em diário de campo, na intenção de identificar perspectivas pela quais esses sujeitos buscam o CES; a observação de professores em situações de orientação de aprendizagem, escavando nelas indícios que estabelecessem diferença entre modos atuais de realizar esse atendimento e os descritos como formas originais do CES, confrontando minhas hipóteses iniciais com as surgidas nesse percurso; levantamento documental, selecionando, segundo o conteúdo, aqueles afinados com meus objetivos, e os categorizei posteriormente; aplicação de questionários a alunos, por um período previamente definido; aplicação de questionários a professores, também por um período determinado, alcançando quase a totalidade do grupo docente; preenchimento de protocolo de observação do pesquisador, a

partir de indicadores de avaliação formulados para reconhecimento de condições da unidade escolar.

Embora estivesse prevista a realização de entrevistas com professores e alunos, optei pela aplicação de questionários, por entender que ampliaria possibilidades para novos dados a serem analisados. Além disso, garantiria maior liberdade de expressão a professores e alunos, tendo em vista minha condição de diretora adjunta da escola, o que poderia ocasionar algum constrangimento aos entrevistados, situação que o anonimato do questionário, de certa maneira, preservou. Como a pesquisa mãe também fez uso de questionários, o material existente me auxiliou na elaboração de meus próprios instrumentos de pesquisa. (Anexos B e C).

A adaptação dos questionários para alunos teve recortadas questões que se aplicavam a meu objeto, considerando especificidades de um CES. Incluí, também, questões específicas da pesquisa, principalmente em relação à realização de atividades coletivas, e que buscassem responder a indicadores selecionados para análise de dados coletados — *fluxo escolar, processos de ensino e aprendizagem e gestão*. O questionário de professores teve o mesmo tratamento. As respostas obtidas após sua aplicação foram tabuladas.

O protocolo de observação teve a mesma origem, também adaptado do instrumento elaborado em conjunto no grupo de pesquisa, com inclusão de questões específicas do CES.

Em relação ao diário de campo, foi elaborado considerando-se duas vertentes, conforme orientam Beaud e Weber (2007, p. 66), com o registro de uma sequência de ações datadas e localizadas e o registro de questões/observações referentes à pesquisa. Um e outro registro foram, ao longo do tempo, se imbricando.

Destaco a dificuldade de registrar o cotidiano da escola de forma objetiva, posto que envolvida diretamente com sua efetivação. Esta dificuldade me fazia questionar a necessidade de registro detalhado de um cotidiano que supunha conhecer, e no qual estava absolutamente inserida. Por vezes, vi-me em dúvida, sobre registrar ou não determinadas situações para mim corriqueiras, mas que poderiam impactar a análise.

Optei, então, por fazer o registro minucioso do levantamento de dados documentais, e mais geral das atividades diárias. Destacava, dessa forma, apenas situações que, em meu entendimento, relacionavam-se a questões da pesquisa e que chamavam a atenção quando vistas de forma objetiva. Como por exemplo: modo de atendimento ao aluno; organização de

atividades coletivas; deixando questões mais gerais de funcionamento da escola para registro no protocolo de observação e detalhamento no capítulo que se refere especificamente ao modo de funcionamento do CES.

3 CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E O PRESENTE

Aprendemos que é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com suas problemáticas; o passado, como a história, é uma invenção do presente [...] passado que está longe de estar morto, de estar acabado, passado que é parte do próprio presente. No rio, como na história, águas passadas movem moinhos e destinos. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 31).

A citação em epígrafe serve de ilustração para tentar compreender o que ainda é vivenciado no interior de muitas escolas que atendem a modalidade educação de jovens e adultos. Mesmo após diversas mudanças legais e de concepções que a estendeu ao aprender por toda a vida, quando se adentram escolas de EJA ou quando se dialoga com sujeitos que a integram ou que a ela se referem, tem-se a impressão de que, em seu interior, “águas passadas” ainda movem “moinhos e destinos”.

Se o passado é parte do presente, e ajuda a entendê-lo e reconstruí-lo, o presente é também um campo complexo de ações humanas, novas ou reiteradas, que (re)constroem sentidos, compreensões e práticas presentes e passadas, pela impossibilidade de “ler” o passado sem a mescla que constitui o presente. Fávero (2004, p. 28), ao referir-se ao movimento de educação popular da década de 1960 e ao sentimento que então impulsionava os educadores de jovens e adultos, pergunta: “Como repor a motivação ideológica e o compromisso político como se tinha naqueles anos?” É possível (re)viver o passado da forma como ele se fez?

Nos espaços de oferta da EJA e no imaginário da sociedade, sobrevivem *marcas da suplência*¹⁰, como a de que educar jovens e adultos serve apenas para repor escolaridade não

¹⁰ *Marcas da suplência* é o termo utilizado por Kênia Cristina Tinelli Guimarães, na dissertação de mestrado *Formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos no PROEJA*, defendida em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Com esta expressão, refere-se a características de uma concepção de ensino supletivo que, embora superada no plano legal e epistemológico, ainda estão presentes nos espaços de oferta da EJA e no ideário dos sujeitos envolvidos com a modalidade.

realizada na idade apropriada, passando ao largo da concepção de direito da pessoa humana, conforme estabelecido em documentos internacionais dos quais o país é signatário, e na própria Constituição Federal de 1988.

3.1 Entendendo o presente pelo passado e o passado pelo presente

Por entender que o passado “não está morto” e é “parte do próprio presente”, embora não o determine, torna-se necessário, para melhor compreensão de meu objeto de pesquisa e das questões que me propus a investigar, indagar sobre esse passado, não para “destacar a linearidade dos fatos que marcaram a educação de jovens e adultos”, mas para “entender o presente pelo passado e também o passado pelo presente” (GUIMARÃES, 2012, p. 41). Desta forma, reafirmo compreender que, na constituição da EJA e de sua história, assim como num rio, “há redemoinhos, há espirais, há retornos, há águas paradas, há águas desconectadas em poças apodrecidas, há águas que se desencaminham, que saem do curso, que se bifurcam e se esquivam”. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 30).

A exemplo do rio, também a educação de jovens e adultos é como um rio, “composto de muitos outros e de muitas águas”, o que lhe garante uma multiplicidade de possibilidades, diante da diversidade de sujeitos e de interesses que esses sujeitos trazem e põem em relação, definindo percursos originais, “redemoinhos e espirais” e também “águas paradas, esquivas, que saem do curso”, semelhante à metáfora de Albuquerque Junior (2007, p. 29):

Ao contrário do que pensamos, se as margens limitam e contêm o rio, dão a ele forma e curso, não são as margens que produzem o rio, mas justamente o contrário, é o fluxo das águas, o passar incessante de seus torvelinhos que vai escavando as margens, dando a elas contornos, é o rio que produz suas margens.

Esse fluxo constante de sujeitos diversos, essa heterogeneidade — marca da EJA —, constitui o paradoxo que impulsiona e ao mesmo tempo impossibilita muitas ações. Se a ação educativa é marcada pela dificuldade de se atenderem especificidades de cada sujeito, mais ainda na EJA, cujos jovens e adultos são oriundos de trajetórias descontínuas e fragmentadas, que ao voltarem à escola, cheios de novas esperanças “explicitam singelamente seu

sentimento de inconclusão como humanos e tornam-se seres buscantes, homens e mulheres que rastreiam os poucos caminhos de humanização hoje existentes em nosso mundo”. (CARBONELL, 2012, p. 18), e a ela atribuem caminhos e sentidos diversos.

Para entender o que se passa na forma de atendimento a jovens e adultos, em Centro de Estudos Supletivos, é preciso retornar à década de 1940, momento em que, segundo Beisiegel (2004), inicia-se de forma mais contundente a evolução da história da educação de jovens e adultos no país, ao localizar nesse tempo as origens do processo de implantação do ensino supletivo. Entretanto, essa recuperação histórica será feita apenas com os marcos que, mais diretamente, se vinculam ao meu objeto de estudo, não pretendendo refazer a história da qual muitos historiadores já se ocuparam.

Beisiegel (2004, p. 71), apesar de situar a importância desse tempo, não descarta a história anterior, reconhecendo “alusões às necessidades de proporcionar instrução aos adultos iletrados, as disposições legais sobre a questão e mesmo as primeiras classes noturnas de adultos [que] datam já dos tempos do Império.”. Mas tem convicção de que a afirmação legal do direito à educação e as disposições para que se fundassem escolas não criavam, por si só, condições necessárias à implantação da educação popular no país.

O que de fato o autor verifica é que se efetivam ações pouco significativas, descontínuas, com enorme distância entre o proclamado e o realizado, visto não se propiciarem condições necessárias à expansão do ensino, o que se evidencia pela atribuição, nesse período, da responsabilidade às províncias pela educação fundamental de crianças e adultos, províncias estas, em geral, carentes de recursos para pôr em prática ações significativas. No dizer de Cury, Horta, Fávero (2005, p. 7), “essa descentralização [...] na verdade assim se fez porque a tarefa da educação popular era considerada de menor importância pela elite governante e, portanto, ficava com as províncias”.

Beisiegel (2004, p. 15) destaca que a educação, tanto de crianças quanto de adultos, nesse período, constituía “esforço de imposição da instrução primária a indivíduos que ainda não a procuravam”. Surge na história das instituições educacionais brasileiras “como um evidente caráter de antecipação às solicitações educacionais do meio”, e consequência da própria organização social então existente — uma sociedade agrária, baseada no trabalho escravo e na falta de condições imprescindíveis à efetivação da ação educativa formal que a escola, como instituição para isso destinada, deveria desenvolver.

Nessa fase, “o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar a toda a coletividade” (BEISIEGEL, 2004, p. 78), mas constituía iniciativas esparsas, fruto de legislação fragmentária, que não caracterizava compromisso do Estado. Segundo Beisiegel (2004, p. 78), “os cursos instalados por iniciativas de particulares, por sua vez, só atendiam àquelas regiões onde a existência de uma procura comportava a sobrevivência dos empreendimentos”.

Apenas em meados da década de 1940, a educação de adultos inicia sua evolução no país, firmando-se como um problema de política nacional, constituindo:

[...] empreendimento global do Governo da União. Postula-se agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola. A administração se obriga a providenciar a criação das vagas indispensáveis ao atendimento de todos. (BEISIEGEL, 2004, p. 78).

A educação torna-se um problema nacional. Ainda nas palavras de Beisiegel (1974, p. 63 *apud* HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 110):

[...] ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário 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.

Tal tomada de posição é decorrente do movimento de redemocratização do país provocado pela Revolução de 1930, com a reformulação do papel do Estado e a reafirmação da Nação como um todo (BEISIEGEL, 2004, p. 81).

Em decorrência desse processo, os problemas então circunscritos ao âmbito de discussões regionais, passam a se definir como “problemas nacionais”, cujo enfrentamento torna necessárias ações políticas de abrangência nacional. Ao mesmo tempo, tomam força as iniciativas da recém-criada UNESCO, ao final da Segunda Guerra Mundial, de promover a educação da população. Nas palavras de Haddad, Di Pierro (2000, p. 111), “a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que

devia desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas”.

Nesse contexto, Beisiegel (2004, p. 86) afirma que “a orientação do Estado para o desenvolvimento [...] e a política de incorporação das massas urbanas às bases de sustentação do esquema nacional de poder assumiram funções precisas, enquanto instrumento de suavização de tensões”. Observa-se uma tentativa de proporcionar às massas um mínimo de acesso a bens e serviços usufruídos pela minoria, e entre esses bens encontra-se o acesso à educação.

A educação de adultos, vista então como ação ampliada, não se restringia aos processos de alfabetização, mas atendia ao propósito de prover qualificações mínimas à força de trabalho, passando a ser “condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 111).

O Serviço de Educação de Adultos (SEA), de 1947, reorienta e coordena a educação de adultos no país, desenvolvendo atividades e o lançamento da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com a colaboração da sociedade civil, no exercício do “dever” de preparar-se para a vida em sociedade. Nas palavras de Fávero (2004, p. 16):

Já se afirmava, desde os anos 1940, que era a inexistência de escolas primárias para as crianças que gerava o analfabetismo e [...] se entendia que a ação educativa não deveria se restringir à alfabetização. Gera-se nesse contexto a ideia da ação supletiva do Estado para atender aos não-escolarizados, supondo sua inserção produtiva industrial e na vida cívica urbana ou para viabilizar, por intermédio dos instrumentos de divulgação cultural, a continuidade da aplicação e a atualização de conhecimentos aprendidos na precária escolarização.

O adulto não escolarizado era então “percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção essa que reforçava o preconceito contra o analfabeto”. (PAIVA, 1973, p. 209 *apud* HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 112).

Na segunda metade da década de 1950, não apenas o processo educacional, mas o sujeito jovem e adulto, estão em cena, na perspectiva da adequação a um modelo de desenvolvimento “na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela urbanização dela decorrente” (FÁVERO, 2004, p. 22). Educava-se não para transformar a realidade, mas para

adequar-se a ela de forma produtiva, contribuindo para o esforço nacional de desenvolvimento. Em outras palavras, buscava-se formar o homem adequado a um modelo de desenvolvimento econômico dependente.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos surge “novo e radical entendimento do problema do analfabetismo” (FÁVERO, 2004, p. 20), quando a questão social e a imensa desigualdade são postas em discussão por Paulo Freire que propõe o enfrentamento do problema como “ponto de partida para o processo educativo”.

Problemas decorrentes do modelo desenvolvimentista do governo Kubitschek, “cinquenta anos em cinco”, geram crescente insatisfação popular e fazem com que a educação de adultos ganhe importância, pois “buscava-se por meio deles, apoio político junto aos grupos populares” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.113).

O Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) são as principais iniciativas educacionais do período, tratando de uma educação “referida a um projeto nacional hegemônico”. (FÁVERO, 2004, p. 22).

No final dos anos 1960 a educação de adultos começa a ser entendida como “um direito a ser concretizado [...] como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática”. (FÁVERO, 2004, p. 23), reconhecendo-se suas características próprias e a necessidade de respeito a suas especificidades, tanto no que se refere a material didático quanto a práticas educativas.

O golpe militar de 1964 aniquila os movimentos de educação popular, reprimindo, torturando e levando ao exílio, dirigentes e censurando suas ideias. Os que tentaram continuar tiveram o AI5 como golpe fatal. O Estado autoritário exercia seu poder de coerção e colocava a educação de adultos “a serviço da ideologia do Brasil grande e do anticomunismo”. (FÁVERO, 2004, p. 24).

As estratégias criadas pelo Estado para atendimento à educação de adultos são a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, e a implantação do ensino supletivo, em 1971, com a promulgação da Lei Federal n. 5692, de 11 de agosto de 1971, cujo *caput* “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1^o e 2^o graus e dá outras providências”.

O governo militar, em continuidade à implantação do projeto educacional, seguindo plano de metas setoriais em planejamento fortemente tecnocrático, ao promulgar a Lei n.

5692/71 dedicava um capítulo ao ensino supletivo, definindo finalidades, abrangência e formas de operacionalização, enfatizando no Artigo 24 o caráter de suplência, ao afirmar que objetivava “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Voltava-se, pois, para carências e para um passado de insucesso escolar, apoiando-se na ideia de que existe uma idade apropriada para aprender.

Em relação à suposta idade apropriada para aprender, vale destacar a afirmação de Weiseburg, McBride (1936 *apud* LOURENÇO FILHO, 1945, p. 179), ao referir-se à capacidade de aprender dos adultos:

A plasticidade nervosa e muscular pode perder-se, e realmente se perde, mas isso é compensado pela maior compreensão dos problemas, maior experiência adquirida e mais firme desejo de aprender. Assim, o que há na realidade, não é a perda da capacidade de aprender, mas formas de aprender diferentes daquelas pelas quais normalmente aprendem as crianças.

Se na década de 1930 já existiam estudos que atestavam a capacidade de aprendizado do adulto, embora nem sempre aceita pela sociedade, atualmente estudos científicos não só a confirmam como atestam que processos de aprendizado constituem necessidades da vida contemporânea. Segundo a teoria de Santiago, expressa por Maturana e Varela (2001, p. 31-32), “todo ato de conhecer faz surgir um mundo”, ou seja, o conhecer deve ser entendido como “ação que permita a um ser vivo continuar sua existência em um determinado meio ao fazer surgir o seu mundo. Nem mais, nem menos”. (MATURANA, VARELA, 2001, p. 36).

Assmann (2007, p. 35) revela-se também adepto desse modo de pensar, ao afirmar que “hoje o avanço das biociências nos foi mostrando que vida é, essencialmente, aprender, que isso se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida”. Aprende-se, segundo ele, continuamente, por toda a vida, estando o aprender relacionado “com a essência do estar vivo, que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso”.

A educação tratada como meio de promover o desenvolvimento corresponde ao que Lourenço Filho (1945, p. 171) já apontava na década de 1940, ao afirmar que “o iletrado é obstáculo ao progresso”, e que “não será por simples interesse dos indivíduos que convém disseminar a cultura, a ser dada por ensino supletivo, quando não o tenha sido dada nas idades

próprias: será por interesse e por sentimento de cooperação social”. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 117).

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 118):

O ensino supletivo seria, por sua flexibilidade, a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici.

O ensino supletivo, amparado em um conceito empobrecido de suplência, de reposição de escolaridade não realizada na infância, assumiu o objetivo de “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 117) e firmou a cultura do “aligeiramento” e da “certificação” vigentes ainda na atualidade, com o subsídio da nascente ideologia da educação à distância.

Um modelo de escola considerado espaço de transmissão do conhecimento dominante e economicamente necessário ao momento, que identifica e ao mesmo tempo desconsidera características pessoais dos indivíduos que a integram e busca adequá-los ao modelo de desenvolvimento, domesticando e docilizando seus corpos.

Na visão dos legisladores, conforme Haddad, Di Pierro (2000, p. 117), “o ensino supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes”. Era necessária, também, a “ampliação da oferta de formação profissional para uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo”, além de “agregar cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma escolarização menos formal e mais aberta”. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 117). Seguem os autores, em continuidade, na mesma página:

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 1970. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos

de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização.

Posteriormente, o Parecer CFE n. 699/72, do Conselheiro Valnir Chagas, explicita seus fundamentos e características, estabelecendo o que ficou conhecido como “doutrina do ensino supletivo”, definindo pressupostos norteadores em conformidade com a Lei n. 5692/71, e suas funções, como apontado no capítulo 1. A referida “doutrina do ensino supletivo” é decorrente de política educacional então vigente, baseada no que ficou conhecido como Acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*), cujo objetivo era introduzir no Brasil o modelo americano, de base taylorista, anteriormente implantado nas indústrias do começo do século, como forma de tornar mais ágil a produção em série.

A doutrina instituída vem impregnada da concepção compensatória, que apoiava o princípio da flexibilidade do sistema, de modo a facilitar a ida do aluno à escola. Segundo Di Pierro (2005, p. 1117):

[...] aprovada em pleno regime militar, a doutrina do ensino supletivo [...], não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos, difundidas em todo mundo pela obra de Paulo Freire. Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em formação.

E mais:

Os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles, relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos Exames Supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos, realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino a distância via rádio e televisão. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 119)

Os mesmos autores assinalam o que consideram os três princípios ou ideias-força do ensino supletivo: constituir um subsistema integrado, independente do ensino regular, mas

com ele intimamente ligado; voltar-se para o esforço do desenvolvimento nacional, fosse pela alfabetização da mão de obra marginalizada, fosse pela formação da força de trabalho; ter doutrina e metodologia apropriadas aos grandes números característicos das necessidades de escolarização.

Impõe-se uma concepção de ensino alicerçada nos ideais e nas necessidades de um modelo econômico dependente. A relação com a comunidade escolar reduz-se à captura de mais mão de obra para o mercado de trabalho — com um mínimo de escolarização requerida para as exigências da produção — e a adaptação do ensino ao modelo tecnicista, burocratizado e hierárquico.

Com a inserção do tecnicismo, considerado, conforme Santos e Oliveira (2004, p. 7), “a solução definitiva e real para os problemas da educação”, centrado no modo de ensinar, na “aplicação da técnica correta”, que supostamente eliminaria a dificuldade apresentada, desconsiderando todos os demais aspectos que envolvem o ato educativo e o influenciam, esperava-se resolver o problema da educação brasileira, possibilitando o crescimento econômico e a inserção do Brasil no mercado capitalista mundial.

Nesse sentido, Aranha (1996, p. 213), afirma que:

[...] a tendência tecnicista em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha é, portanto adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com a economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico.

O tecnicismo educacional está enraizado nos ideais de “racionalidade, organização, objetividade, eficiência” (ARANHA, 1996, p. 213) que, aplicados à educação, deveriam fazê-la produzir mais, em menor tempo, otimizando a conclusão e a inserção no mercado de trabalho de forma produtiva.

Nessa perspectiva, a educação é considerada o mais valioso capital investido nos seres humanos, desde que concebida como “produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho” (FRIGOTTO, 2001, p. 40), ou seja, passa a ser vista apenas como “preparação” para o trabalho, sem vínculo com a formação humana. A Teoria do Capital

Humano se configura como um dos elementos constitutivos e reforçadores da tendência tecnicista educacional, modelo que então se implementava no Brasil.

Para colocar em ação tais proposições, implementam-se diversos programas, todos sob responsabilidade do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DSU), criado em 1973, cujo objetivo era coordenar o desenvolvimento das atividades relacionadas à educação de adultos. Ainda na década de 1970, em plena ditadura militar, o MEC/DSU implanta os então denominados Centros de Estudos Supletivos (CES), materializando a política desenvolvida no país, quando princípios como “conscientização e participação” (SOARES, 1996) deixavam de fazer parte do ideário da educação de jovens e adultos, então impregnado pelo tecnicismo educacional, caracterizado pela excessiva centralização na metodologia e na finalidade última da educação: servir ao mercado de trabalho. Criava-se um modo de atendimento “capaz” de fazer do jovem e adulto não escolarizado um trabalhador qualificado, apto a contribuir positivamente para o desenvolvimento da Nação.

Tais Centros, portanto, atendiam a ideia preconizada de flexibilidade na oferta, que impunha “a busca de novos modelos, próprios do ensino supletivo, adequados às características de uma clientela que ficou de fora da escolarização regular”. (BEISIEGEL, 2009, p. 237), e que em sua maioria já integrava o mercado de trabalho ou a ele precisava retornar, não dispondo do tempo necessário para frequentar a escola “regular”.

O CES, concebido segundo fundamentos do ensino supletivo, constituía essa oferta de atendimento a jovens e adultos, e subsiste há quase 40 anos, tendo sobrevivido a diferentes governos, ordenamentos legais e concepções, ausência de/existência de políticas públicas, sem sofrer descontinuidade ou mesmo ser extinto, à semelhança de tantas outras iniciativas da política educacional brasileira.

Também apoiado no ideário tecnicista e na Teoria do capital humano, centrava-se na metodologia, inspirando-se na neutralidade científica, na racionalidade e amparado no trinômio tempo/custo/efetividade. Buscava garantir a eficiência e a produtividade do sistema, objetivando formar o maior número de pessoas, no menor tempo e com o menor custo, tarefa que os dados analisados adiante põem em cheque, conforme demonstrado por índices de conclusão nesse modo de ensino, o que parece evidenciar contradições presentes desde sua formulação original.

No dizer de Freire (1992, p. 78), “não há, nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida com ideias preponderantemente

abstratas e intocáveis”, ou seja, nossas escolhas e ações, ou até mesmo sua falta, na prática educativa, implicam sempre opções políticas.

Atendendo demandas da indústria nascente, por força da entrada do capital internacional, a capacitação de mão de obra deveria contribuir para a promoção do “milagre econômico”¹¹. Conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), a educação de adultos “Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, [...] passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida”.

Fortalecia-se o mito da educação como possibilidade de ascensão social, em época de “milagre econômico”, propondo-se realizar escolarização neutra que a todos serviria e que garantiria a superação de desigualdades sociais. Justificava, de certo modo, a atuação do governo militar, que assim demonstrava sua “preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento”. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 118). Promove-se educação como investimento, como capital humano, cuja acumulação permitiria, segundo Gadelha (2009, p. 150) “não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” e propicia-se uma pretensa expansão do ensino, pela possibilidade de atendimento a um número maior de pessoas, sem que houvesse grandes investimentos.

3.2 O estado do conhecimento sobre Centros de Estudos Supletivos

Ao rever literatura sobre CES, localizei algumas dissertações de mestrado que, apesar de não tratarem especificamente do problema investigado na pesquisa, discutem aspectos dos Centros de Estudos Supletivos, contribuindo para minha investigação.

¹¹ *Milagre econômico* é o nome atribuído pela literatura da época aos anos de 1969 a 1973, considerado o período de maior crescimento da história da economia brasileira. Caracterizado por um crescimento acelerado, decorrente em grande parte das reformas ocorridas no período anterior e das condições internacionais favoráveis, com a disponibilidade externa de capital e a determinação dos governos militares de fazer do Brasil uma “potência emergente” viabilizam-se pesados investimentos no país, ao mesmo tempo em que se inicia um processo de crescente endividamento externo. Internamente, apesar do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do país passar de 10% ao ano, com a diversificação e ampliação da economia, ocorre aumento da concentração de renda e da desigualdade social.

A dissertação de Mestrado de Graça Helena Silva de Souza, defendida em 2005 no ProPEd/UERJ, intitula-se Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos Senai, e teve como objeto de estudo o CES Senai¹², visando a compreendê-lo em seus limites e possibilidades como oferta da modalidade de ensino, apreendendo algumas tensões produzidas entre lógicas instituídas e instituintes, diante da configuração do campo da EJA. Para isso, utilizou dados amostrais de alunos matriculados no ensino fundamental no ano em questão, concluindo que o CES Senai é uma escola condicionada à lógica dominante nos CES, ensino semipresencial submetido ao uso de módulos, mas que, entretanto, as experiências instituintes indicavam a existência de potencialidades a serem exploradas, sendo necessários tempos e espaços formativos para os docentes.

A dissertação de Mestrado de Carmem Lucia Lavaquial Veloso de Castro, desenvolvida na Fundação Getúlio Vargas, na Escola Brasileira de Administração Pública, intitula-se Avaliação da competência e necessidade de treinamento para a função de orientador de aprendizagem: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CES-IERJ), e data de 1989. O objeto de estudo foi o CES IERJ¹³, e tinha por objetivo conhecer as necessidades de treinamento dos recursos humanos dos CES e propor medidas para o aperfeiçoamento do sistema.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram que, apesar da proposta libertadora, condizente com necessidades e expectativas de um público adulto e heterogêneo, também não conseguiu escapar do caráter compensatório, assumido pela educação de adultos no Brasil, e que a maioria dos orientadores de aprendizagem do CES-IERJ não possuía fundamentação teórica para o exercício da função, considerado o modelo conceitual adotado para efeito do estudo. Verificava-se que o maior hiato entre a competência declarada e o modelo adotado dizia respeito à insuficiência de conhecimentos teóricos que constituíam a base do sistema CES.

A terceira dissertação de Mestrado, de Maria Inês Sarmet M. Smirdele Mello, também foi desenvolvida na Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1982, no Instituto de Estudos Avançados em Educação. Intitula-se Centro de Estudos Supletivos de Niterói, proposta de

¹² Atual CEJA SENAI.

¹³ Atual CEJA Copacabana.

reformulação de currículo, teve como objeto de estudo o CES Niterói¹⁴, e tinha por objetivo identificar alunos que se encontravam matriculados no CES Niterói por ocasião da pesquisa e apresentar proposições de reformulação do currículo dos CES do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa caracterizou os alunos então matriculados e relacionou motivos iniciais e objetivos após a conclusão do curso. Considerou, ainda, que o sistema de avaliações utilizado no Centro de Estudos Supletivos/Niterói e demais CES do Estado do Rio de Janeiro podiam levar, indiscutivelmente, a uma compartimentação indesejada e inadmissível em cada disciplina/módulo, sendo indispensável reformulação em todo o sistema de avaliações no que se refere à necessidade de introdução de avaliações somativas.

Localizei, ainda, na pesquisa intitulada Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986/1998, desenvolvida pela ONG Ação Educativa, sob a coordenação do Prof. Dr. Sérgio Haddad, referências a pesquisas que tratavam do CES. Com a participação de uma equipe de pesquisa, em 2000, teve o objetivo de detectar e discutir temas emergentes da pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil, atualizando para o período indicações do conjunto de estudos que compuseram um outro Estado da arte da educação de jovens e adultos no Brasil para o período 1975-85. A pesquisa de 2000 destaca algumas dissertações elaboradas no período que se referem especificamente aos Centros de Estudos Supletivos.

Além das pesquisas citadas, localizei um artigo publicado na Revista do Programa Alfabetização Solidária (2006, p. 1-11), disponibilizado no site <http://www.cereja.org.br>, intitulado Caminhos e descaminhos da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, de autoria de Edicléia Aparecida Alves dos Santos e Rita de Cássia da Silva Oliveira, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. Apesar de o artigo não se referir especificamente aos CES, recupera sua história, ao tratar da educação de jovens e adultos. Do mesmo modo, um capítulo no livro Gestão Democrática da Educação, organizado pela Prof^a. Dr^a. Dalila Tavares, intitulado A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil, de autoria do Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel, faz referência direta aos CES.

¹⁴ Atual CEJA Niterói.

3.3 Centros de Estudos Supletivos — situando a oferta no cenário educacional

Os Centros de Estudos Supletivos (CES) são unidades escolares que atendem a modalidade de educação de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial, preveem avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação.

Foram considerados escolas de ensino semipresencial, porque em sua formulação original estavam previstos momentos presenciais, paralelos ao ensino individual, fossem o momento de avaliação, as orientações individuais ou em grupo. Nesse modelo, o percurso do aluno é feito de forma semipresencial, intercalando-se momentos presenciais e a distância.

Os CES, “dada a sua versatilidade, permitiriam o emprego de metodologias adequadas, que preservam o desenvolvimento e a iniciativa individual, dentro de novas formas de abordagem da clientela”. (BEISIEGEL, 2009, p. 237) e o uso de “diferentes recursos de verificação e critérios mais dinâmicos no que tange à organização, administração e controle”. (MEC/DSU, 1974, p. 3).

Beisiegel (2009, p. 236), ao discorrer sobre movimentos de educação popular no país, justifica a criação dos Centros de Estudos Supletivos, como a maneira de atender:

Cerca de 14 milhões de adolescentes e adultos, na faixa etária de 15 a 24 anos de idade [...] considerados clientela potencial do ensino supletivo no país. E esta clientela potencial, constituída em sua maioria por adolescentes e adultos já integrados no mercado de trabalho, dificilmente disporia de condições de tempo para dedicar-se à escola regular, com horário fixo e frequência obrigatória.

O argumento de Beisiegel é corroborado pelo MEC/DSU (1974, p. 2), que informa em documento da época:

Em recente levantamento efetuado pelo Departamento de Ensino Supletivo, com apoio em dados fornecidos pelas Secretarias de Educação das unidades da Federação, ficou patenteado que existe no Brasil, fora da escola, uma população de aproximadamente 21.000.000 de pessoas na faixa etária de 25 a 39 anos e 14.000.000 de adolescentes e adultos, na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos, que podemos considerar como a clientela em potencial do ensino supletivo no País.

O CES tinha como finalidade, conforme expresso no documento do MEC/DSU (1974, p. 5):

Atender de forma mais efetiva a adolescentes e adultos que não tenham no todo ou em parte, escolarização regular, na preparação para cursos e exames do ensino supletivos, mediante a utilização de metodologia adequada, tendo em vista as diferenças individuais no que se refere a aptidões, interesses e necessidades.

Tal finalidade reflete, além dos pressupostos do ensino supletivo, o que se convencionou ser função primordial do CES: certificar ou preparar para obter a certificação.

A orientação metodológica do CES, segundo Santos; Oliveira (2004, p. 9) baseou-se em módulos instrucionais e no estudo dirigido visando ao atendimento individualizado por meio da autoinstrução, com o auxílio do que ficou conhecido como orientador de aprendizagem, que atendia estudantes em horários predeterminados.

Não havendo frequência obrigatória, as idas do aluno ficavam critério dos processos de ensino e aprendizagem em curso. Segundo Santos e Oliveira (2004, p. 9), esses processos reduziam-se à “aprendizagem das instruções contidas nos módulos instrucionais”, acentuando-se a certificação rápida, em detrimento do conhecimento, supostamente por pressão social e por necessidade implícita de o aluno “recuperar o tempo perdido”.

Os CES foram considerados a solução mais viável para sujeitos jovens e adultos, de modo a atender, ao mesmo tempo, “ao trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas)” (SANTOS e OLIVEIRA, 2004, p.7). Observe-se:

A capacidade de adaptação dos princípios que norteiam a doutrina dos CES permite o aproveitamento de espaços ociosos para a sua instalação, evitando-se os gastos elevados com a construção de prédios para o seu funcionamento. A rapidez de instalação, o baixo custo operacional, comparado ao do ensino regular, e o maior atendimento, justificam plenamente os esforços do DSU para a instalação de centros de estudos supletivos em todas as unidades da federação. (MEC/DSU, 1974, p. 3).

Sob a égide do discurso do aproveitamento de espaços ociosos — característica, ainda hoje, do atendimento a jovens e adultos no país —, da rapidez de instalação e do baixo custo,

comparativamente às escolas “regulares”, instalaram-se diversos Centros de Estudos Supletivos em todo o país, ampliando-se a oferta de vagas sem grandes custos.

Em 1973, conforme dados do MEC/DSU (1974), havia dez Centros de Estudos Supletivos funcionando no país, nas cidades de Manaus, Teresina, Natal, João Pessoa, Recife, Maceió, Aracaju, Florianópolis, Porto Alegre e Goiânia; e a previsão de instalação de outros 16 Centros de Estudos Supletivos, no ano de 1974, nas cidades de Belém, São Luís, Fortaleza, Salvador, Vitória, Niterói, Curitiba, Belo Horizonte, Cuiabá, Brasília, Rio Branco, Porto Velho, Boa Vista, Macapá, São Paulo e no Estado da Guanabara¹⁵ (atual município do Rio de Janeiro).

O primeiro CES a funcionar no país foi o da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte e o CES Niterói, o primeiro a funcionar no Estado do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói.

A ideia de aproveitamento de espaços ociosos fez com que ainda hoje, passados quase 40 anos, a maioria dos CES existentes no estado do Rio de Janeiro funcione em prédios adaptados ou compartilhados com outras escolas. Atualmente, são 60 unidades espalhadas pelo estado, oito delas na cidade do Rio de Janeiro, das quais apenas duas funcionam em prédio próprio. Estes oito CES estão localizados nos bairros de Copacabana, Madureira, Ilha do Governador, Paciência, Vila Isabel, São Cristovão, Urca e Penha sendo o da Ilha do Governador e o de Copacabana, os únicos que ocupam prédios próprios. O CES, objeto de pesquisa dessa dissertação, é um dos que funciona em prédio compartilhado com outra escola da rede.

Em documento do MEC/DSU (1974, p. 2-3), ainda pode-se ler que “a implantação de centros de estudos supletivos, parece ser, ao que tudo indica, a solução mais viável”, tendo em vista a enorme população que se encontrava fora da escola e que não tinha condições de frequentá-la — se oferecida no modelo regular. Destacava, também, a necessidade de

¹⁵ O estado da Guanabara foi criado pela Lei San Tiago Dantas de 14 de março de 1960, e sua composição geográfica abrangia o território da antiga capital. Ele existiu entre 1960 e 1975, deixando de existir em 15 de março de 1975, quando houve a fusão com o estado do Rio de Janeiro. Teve características típicas, devido à perda da condição de capital do Brasil, com o início da transferência da administração federal para a cidade de Brasília, construída no governo Juscelino Kubitschek e inaugurada em abril de 1960. Foi o governo federal que promoveu a fusão, dispensando a realização de um plebiscito, indicado em um caso como esse. Os defensores da ideia alegavam que essa fusão da Guanabara, um polo rico com grande arrecadação, ao Estado do Rio de Janeiro, que possuía uma periferia pobre e sem infraestrutura, daria impulso ao desenvolvimento regional. Ao mesmo tempo, os opositores alegavam que o governo pretendia neutralizar o Rio de Janeiro como foco de oposição ao governo militar. Os CES, apesar de oferecerem ensino fundamental, de competência dos municípios, sempre estiveram ligados à rede estadual de educação.

“mudanças radicais que permitam resolver o problema a curto prazo e que atendam às peculiaridades do tipo de clientela do ensino supletivo”, de forma a atender o “maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971”.

E o documento segue explicitando a concepção da oferta que o Ministério propunha:

Deve o ensino supletivo ser, fundamentalmente, um ensino integral, onde se possam harmonizar sistema de valores, teoria e tecnologia pedagógica específica. Seria mera utopia procurar, dentro dos modelos do ensino regular, a solução para enfrentar a problemática do ensino supletivo. Ele deve ter seus próprios modelos, elaborados em consonância com características que atendam a uma clientela que ficou fora da escolarização regular e que, hoje, sente a necessidade de buscar um caminho que permita, a curto prazo, a melhoria de seu *status* dentro de uma sociedade de mudanças rápidas. (MEC/DSU, 1974, p. 3).

A concepção expressa na transcrição deste parágrafo reafirma a ideia da educação como meio de ascensão social e evidencia um ensino amparado em um conceito empobrecido de suplência, como venho afirmando.

Ainda hoje o CES não é visto como um espaço propício ao desenvolvimento de diferentes aprendizagens e de potencialidades, e onde podem se estabelecer diferentes relações, mas sim como local de passagem, “fábrica de certificados”, obtidos de forma “rápida” e “fácil” — este o vocabulário ainda vigente no ideário dos sujeitos que procuram o CES.

Mas a história dos CES, como se observa, não teve sempre este sentido, a verificar a afirmação de Beisiegel (2009, p. 237) no trecho destacado:

Os Centros atuavam mediante o ensino a distância, com utilização de blocos integrados de trabalho, baseados no princípio do ensino personalizado. Recomendava-se a adoção do estudo dirigido, da orientação individual e em grupo, do rádio e da TV, da correspondência, da instrução programada, das séries metódicas e dos multimeios. Cada módulo compreenderia um fascículo, abrangendo os textos a serem estudados pela clientela. A atividade nos Centros não ficaria restrita ao fornecimento do material didático ou à realização dos exames supletivos; haveria permanente esforço de orientação e de avaliação do nível de adiantamento dos clientes. O tempo dedicado ao estudo 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.

Estavam demarcados, para o autor, os diferentes recursos em voga nos anos 1970, em apoio à educação a distância ou, talvez, mais adequadamente, ao ensino semipresencial: rádio, TV, módulos, instrução programada e ensino por correspondência, muitos deles embriões (o caso da instrução programada e do ensino por correspondência) superados pelas concepções trazidas com o advento da educação *online*, em ambientes de aprendizagem bastante diversos do que se dispunha há 40 anos.

Apesar do discurso do atendimento individual, do respeito ao tempo de cada aluno, da não obrigatoriedade de frequência diária e da possibilidade de se utilizarem diversas técnicas de estudo, nem sempre esses princípios foram respeitados como inerentes ao modo de oferta.

Criava-se um modelo contraditório na própria concepção pedagógica adotada, pois ao oportunizar um espaço de atendimento individualizado, que permitia ao professor olhar particularmente o aluno, observando deficiências e necessidades, ao mesmo tempo, exigia que esse professor o inserisse em padrão previamente determinado, que desconsiderava trajetórias anteriores de sujeitos em maioria oriundos de frágil formação escolar — parafraseando Souza (2000, p. 3) — “marcada por problemas de seletividade, descontinuidade e fraturas”.

Outros aspectos contraditórios estão presentes na formulação original do CES, entre eles a possibilidade de “conclusão em curto prazo” que, em meu entendimento, resultou no chamado “aligeiramento da formação”.

A concepção de aprendizagem, como formulada para os CES, encontra resistência no seu interior, ainda que nem sempre, como observo, com clareza teórica sobre o equívoco nela contido. Ao se desenvolverem processos de aprendizagem com seres humanos, lida-se invariavelmente com a imprevisibilidade, inconstância e inconclusão, por serem homens e mulheres seres não programados, que necessitam de experiências e da apropriação de conhecimento historicamente construído para tornarem-se seres históricos, construção que só se efetiva na relação com o outro, no reconhecimento da alteridade.

No dizer de Freire (*apud* MATOS, 2003, p. 277) “Nunca será demasiado falar em torno dos homens, como os únicos seres, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade”.

A possibilidade de vislumbrar diferentes caminhos e condutas, presente não apenas nos jovens e adultos que buscavam o CES, mas também em seus professores, foi

gradativamente provocando inquietações que levaram a questionamentos internos, na tentativa de melhor operar o funcionamento do CES e superar o modelo historicamente instituído, por meio de estratégias didáticas alternativas a práticas institucionalizadas, por não serem estas suficientes para abarcar a gama de situações que se apresentavam, desafiando cotidianamente os professores. O embate entre práticas instituídas e instituintes delinea alguns questionamentos da pesquisa.

O que, de fato, resultara desses movimentos docentes? Como se configuraram? De que maneira professores e alunos apreenderam as tentativas de mudança? Teriam elas superado o modelo de ensino instituído, e contribuído para garantir qualidade na educação que se oferecia no caso do CES estudado? Os meandros percorridos, as questões postas à prova demonstram a necessidade de compreensão teórica, face à riqueza que a realidade apresenta, e que necessita ser apreendida.

3.4 CES Bairro B e ordenamentos legais

O CES Bairro B é uma unidade escolar da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). É uma das oito unidades que funcionam na cidade do Rio de Janeiro, sendo integrado por três NACES que funcionam em bairros próximos e iniciaram seu funcionamento nos anos de 1999, 2006 e 2010, respectivamente; além de atender a vários convênios. Essas formas organizativas e de atendimento são previstas na legislação estadual que regulamenta seu funcionamento e serão discutidas adiante.

O CES Bairro B¹⁶ iniciou seu funcionamento no ano de 1991, nas dependências de uma unidade do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), situado em um bairro da zona Oeste da cidade. Em 1995, com o encerramento do contrato de comodato firmado entre a Secretaria de Educação e o SENAI, o CES Bairro B foi transferido para as dependências de um CIEP localizado nas proximidades — única opção disponibilizada ao CES — onde permanece até

¹⁶ Atualmente apenas um NACES está atendendo alunos, os demais tiveram seu funcionamento provisoriamente interrompido e os alunos foram remanejados para a sede, devido a problemas causados pela implementação da Resolução n. 4373/2011, que alterou o funcionamento dos NACES. No momento, a direção do CES Bairro B aguarda posicionamento da Secretaria de Educação em relação à situação dos NACES.

hoje, ocupando quatro salas de aula. O espaço dessas salas foi dividido e adaptado às necessidades de um CES.

Originalmente concebido nas normas de funcionamento dos CES, emanadas do MEC/DSU em 1974, e de acordo com o Parecer n. 97¹⁷ do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEDERJ), aprovado em 14 de março de 1991, o CES Bairro B tinha por objetivos geral e específicos a reprodução do documento do MEC/DSU e o constante no aludido Parecer.

Assim, o objetivo geral visava a “atender à clientela não atingida pela escolarização regular” (MEC/DSU, 1974, p. 6) e “oferecer à clientela do Ensino Supletivo oportunidade de estudo mediante atendimento individualizado e em grupos com utilização de variados recursos didáticos”. (PARECER Cederj n. 97, 1991, p. 6).

Os objetivos específicos dessa forma se enunciavam, respectivamente, como no documento do MEC/DSU (1974) e no Parecer n. 97/91:

Permitir a adolescentes e adultos iniciar ou prosseguir os estudos de acordo com suas possibilidades; proporcionar condições didáticas aos que não possam frequentar cursos regulares; acompanhar e avaliar a aprendizagem, de forma efetiva, através de um sistema de controle próprio.

- 1-Proporcionar cursos de Educação Geral em níveis de 1º e 2º graus, com avaliação no processo;
- 2-Proporcionar cursos de qualificação profissional, com avaliação no processo;
- 3-Proporcionar cursos e atividades diversas de expansão de conhecimentos, atualização e aperfeiçoamento numa linha de educação permanente;
- 5-Proporcionar oportunidades de complementação curricular e recuperação de aproveitamento aos alunos da rede pública;
- 6-Constituir-se em órgão sensibilizador e mobilizador da comunidade na organização de ações educativas.

Tais objetivos expressam claramente a concepção de ensino supletivo então vigente e suas funções, como definidas na Lei n. 5692/71 e no Parecer CFE n. 699/72.

Ao CES, o estado do Rio de Janeiro também atribuía a função de apoiar o trabalho das escolas regulares, em casos de “recuperação, adaptação e falta de professor em alguma disciplina” (PARECER n. 97/91, p. 6).

Em relação à metodologia, afirma-se que “a metodologia a ser empregada nos CES será o ensino através de módulos. Nada impede que se usem outras técnicas conforme o tipo

¹⁷ “Aprova plano de estrutura e funcionamento dos Centros de Estudos Supletivos da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências”.

de curso e a clientela a ser atendida, levando-se em conta, também, as disponibilidades técnicas e pedagógicas existentes”. (MEC/DSU, 1974, p. 7).

O Parecer n. 97/91 (p. 10) complementa essa afirmação, esclarecendo que:

A metodologia utilizada é, basicamente, a semi-indireta, na forma de blocos de material autoinstrucional, com o conteúdo de diversas disciplinas. Paralelamente aos blocos, o aluno conta com o apoio de multimeios didáticos e o atendimento de orientadores de aprendizagem. Pequenos grupos podem ser organizados para, com assistência docente, desenvolverem o estudo do material. Atividades socioculturais, como exposições, feiras, jornais internos, sessões de debates... enriquecem o currículo e desenvolvem a socialização.

Apesar de descritas as técnicas de ensino e de terem seus espaços delimitados no projeto original dos CES, muitos deles não dispunham dos recursos, nem do espaço necessário para sua efetivação, como consequência do aproveitamento de espaços ociosos, o que possibilitava a instalação de unidades em locais com disponibilidade mínima de espaço, o que dificultava ainda a promoção de outras técnicas de ensino.

Em relação ao uso “de diversas técnicas de ensino”, como concebido para o CES, parece-me necessário destacar a concepção existente, no momento da formulação. Diferentemente da compreensão de Vigostsky (1934) — cujos estudos só chegam ao Brasil na década de 1980 — quanto ao significado da interação entre diferentes sujeitos para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem — o que implicaria diversificação de experiências e relações intergeracionais —, prevalecia (e ainda prevalece, em muitos casos) a concepção tecnicista, atribuindo o sucesso da ação pedagógica ao emprego de uma técnica que, se bem aplicada, promoveria o aprendizado.

Não se leva em conta a ação do sujeito no processo de conhecimento, nem a perspectiva de que muitas experiências em contato formam redes de saberes que, mobilizados, favorecem a autoconfiança para novos aprendizados e ampliam as possibilidades de os sujeitos se disporem a novas situações desafiadoras. Os módulos oferecidos aos alunos, além de desatualizados rapidamente, são peças imutáveis há muitos anos, pouco significativas e com forte marca reprodutora dos conteúdos de ensino convencionais, abordados no mais das vezes como previstos na escola “regular” de crianças. A dificuldade de manter um módulo atrativo e atualizado coloca-se exatamente na contramão de uma das ideias-força do CES: o custo, porque exigiria, permanentemente, revisões, reescritas, novas abordagens, reedições.

De acordo com Oliveira (2007, p. 87), “o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos de todos os modos como nos inserimos no mundo, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade, nem obrigatoriedade de caminho”. Esta concepção contraria práticas historicamente instituídas no CES, que tem no módulo o único instrumento a ser utilizado no aprendizado do aluno rumo à certificação, em uma ordem previamente instituída, que dificulta o diálogo entre “experiências vividas, saberes anteriormente tecidos e conteúdos de ensino”, apesar das inquietações que surgem nos momentos de atendimento individual, em maioria restritos à análise do conteúdo dos módulos.

Ainda segundo Oliveira (2007, p. 88) “restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas [...] mas dos próprios sujeitos”. Em se tratando de jovens e adultos, essa restrição assume grande importância, pois educar jovens e adultos é “exigência e condição de cidadania”.

Durante o período em que o CES Bairro B funcionou nas dependências do Senai, de 1991 a 1995, dispunha de toda infraestrutura, ainda que os espaços não fossem de uso exclusivo do CES. Por ocasião do início das atividades, havia sala de provas, de orientação, tráfego¹⁸, sala para cursos de suprimento então oferecidos inclusive à comunidade do entorno, além de acesso livre à biblioteca e à sala de vídeo do Senai. A reprodução dos módulos, essencial em uma escola desse tipo, era assumida pela gráfica do Senai.

Apesar de se dispor de todos esses recursos, estes não eram utilizados em subsídio à diversificação do atendimento. Apenas cursos de suprimento de redação e de inglês eram oferecidos, ficando subentendido que o único modo de funcionamento da escola era a orientação individual e a realização de avaliações.

Em 1995, a Secretaria de Educação definiu a mudança do CES Bairro B para o prédio de um CIEP, sem destinação de recursos financeiros para criar a estrutura necessária e adquirir mobiliário e demais recursos, antes pertencentes ao Senai. O CES Bairro B viu-se praticamente sem condições de funcionamento, pois o pouco espaço disponível não estava

¹⁸ Tráfego era a denominação de um setor situado na entrada do CES, onde se faz o atendimento inicial, a orientação dos interessados no que se refere à sistemática de funcionamento, o que compreende inscrições, acompanhamento, controle, distribuição de material, encaminhamento ao setor de orientação e uma espécie de triagem do aluno. Também ali ele é direcionado aos demais setores da escola e tem registrada sua presença. Um orientador educacional, inicialmente, entrevista o aluno e avalia sua adequação ao modelo da escola. Esse setor foi extinto em 2002, com a publicação da Resolução SEE/RJ n. 2.500, de 24/07/2002, que estabeleceu novo quantitativo de pessoal para atuar nos CES.

estruturado para receber uma escola que tem especificidades na organização do espaço. A mudança reduziu o CES a uma estrutura precária, que só anos depois, a custo de muitas lutas, foi conseguindo reorganizar. O espaço disponibilizado foi repartido em “cabines de atendimento individual”, espaços pequenos que mal acomodavam professor e aluno; “sala de provas”; “sala de módulos”; secretaria e direção. Perdiam-se os demais espaços previstos na sua proposta original, em função da exiguidade do espaço físico e da falta de recursos para adaptá-lo.

No tocante à atuação docente para o CES, houve a formação inicial por meio de cursos promovidos pelo MEC/DSU,

[...] que obedecerão a uma metodologia baseada no ensino a distância, com a utilização de blocos integrados de trabalho, calcados nos princípios do ensino personalizado, constituindo uma série de doze instrumentos pedagógicos de aprendizagem. O processo de autoavaliação por bloco e uma avaliação globalizada ao término do curso medirão o grau de aprendizado dos participantes. (1974).

Formava-se, assim, o professor, utilizando-se os mesmos recursos destinados aos alunos, padronizando e hierarquizando¹⁹ as técnicas. Na proposição inicial do CES Bairro B, todos os professores e a direção passaram pelo curso promovido pela Secretaria de Educação, inclusive participando de atividades desenvolvidas em outros CES.

Com o tempo e a falta de professores, essa formação foi-se perdendo e mais e mais professores do ensino “regular” foram lotados nos CES sem qualquer orientação específica, a não ser as que se encontravam no interior do próprio CES, disseminadas pelos que lá estavam. Dessa maneira reproduzia-se a ordem burocrática e hierarquizada que organizava o CES, embora sempre com divergências. A não neutralidade da prática educativa fez com que, aos poucos, surgissem questionamentos sobre a validade de suas propostas.

Conforme o documento do MEC/DSU (1974, p. 17) os professores, nomeados nos CES como *orientadores da aprendizagem*, tinham como função original “orientar a clientela do Centro em relação a cursos e exames, assim como indicar o material de estudo mais

¹⁹ Esta hierarquia impõe seguir uma ordem predeterminada, que não aceita alterações. Exemplo: se o aluno era reprovado, só seria encaminhado para o orientador de aprendizagem (OA) após uma segunda reprovação. O professor era a última instância consultada, quando deveria ser a primeira. No CES tudo é burocratizado, segue uma ordem hierárquica, disciplinar, com procedimentos estabelecidos e difíceis de romper, principalmente entre professores mais antigos, que “seguem a cartilha na ordem prescrita”.

adequado”. Além disso, cabia a eles “dar esclarecimentos individuais ou em grupo e fazer a pré e a pós-avaliação do rendimento e aprendizagem”, encaminhando o aluno para os demais setores — biblioteca e audiovisual —, só efetuando o atendimento individual após esgotados esses recursos.

Deviam manter o registro dos alunos atualizado, em fichas próprias, em que se anotavam data, tempo de permanência e assunto abordado. O atendimento aos alunos podia ser feito até por telefone, caso o Centro dispusesse de rede telefônica. Ainda na função de orientação no CES, cabia “a organização da programação de cunho cívico, cultural e recreativo”, e de “programa semanal de projeções cinematográficas, com assuntos de cultura geral”. Este último dependia de haver espaço adequado para a programação cinematográfica.

Ao longo dos anos, o atendimento dos orientadores ficou restrito a “tirar dúvidas” que os alunos apresentassem, e “corrigir avaliações”, não se buscando outros recursos para atender o aluno, além dos previstos no modelo original da escola, como o estudo dirigido e as “séries metódicas”, denominadas pelos professores de “baterias de exercícios”.

A falta de espaço no CIEP converteu cabines de estudos, que permitiam ao aluno “efetuar, individualmente, pesquisas e consultas aos materiais de aprendizagem existentes no Centro” (MEC/DSU, 1974, p. 15), em espaços de orientação do professor, restringindo ainda mais as possibilidades de interação dos alunos com o conhecimento.

No CES Bairro B, por muitos anos, o único espaço disponível para esse contato entre professores e alunos, além da sala de provas, eram as cabines, pequenas ilhas, com espaço apenas para a mesa do professor e uma cadeira para o aluno, onde o professor de cada disciplina esclarecia dúvidas e corrigia avaliações.

Apesar disso, muitos professores fizeram — e ainda fazem — desse momento, talvez o mais tradicional em um CES, um espaço para além do programado, buscando, ao “ouvir” o que seus alunos têm a dizer, a efetivação de uma educação mais humanizada. Esta educação que, segundo Cirigliano (2001, p. 95 *apud* COIMBRA, OLIVEIRA, 2011, p. 82), “é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes de sua presença no mundo”, ao reconhecer como Freire (1992, p. 21) “que os educandos têm o direito de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos de seus educadores”.

O documento do MEC/DSU ia além. Definia, ainda, normas para o atendimento individual, determinando tempo médio de dois alunos por hora para cada orientador de

aprendizagem. Para isso, estabelecia normas e fórmulas para cálculo do número de atendimentos em cada setor, em função do que era avaliada a produtividade do orientador e, conseqüentemente, do CES. Observe-se:

O cálculo de frequência diária de um CES é feito em função de 4 fatores:

N_c — nº de cabines / N_b — nº de lugares na biblioteca

N_o — nº de orientadores/ H — nº de horas de funcionamento do Centro

O tempo médio estimado para o atendimento é o seguinte:

nas cabines: 2 alunos/hora/na biblioteca: 1 aluno/hora/na orientação: 2 alunos/hora

Isto posto estabelecemos as fórmulas abaixo, que permitem calcular a frequência diária — FD — em cada um dos locais acima:

Atendimento nas cabines:

$$A_c = N_c \times 2 \times H$$

Atendimento na biblioteca:

$$A_b = N_b \times H$$

Atendimento na orientação:

$$A_o = N_o \times 2 \times H$$

A frequência diária de um CES — FD — poderá agora, ser calculada pelo somatório das frequências nas cabines, na biblioteca e na orientação. (MEC/DSU, 1974, p. 18-19).

Pelo texto apresentado, pode-se perceber o que estava em jogo no modelo adotado: a apropriação das horas de trabalho do professor, diante do número de atendimentos. Em uma lógica produtivista, manter o professor “sem turma” era um risco, havia que controlar sua produtividade para garantir sua presença pelo tempo de trabalho previsto em contrato.

O Parecer CEDERJ n. 97/91 (p. 11) não se detinha nesses aspectos, mas orientava quanto aos procedimentos de matrícula, controle de frequência e avaliação, que assim se organizava:

O conteúdo de cada disciplina está contido em um número determinado de blocos. Após o estudo de cada bloco, sentindo-se apto, o aluno se apresenta para ser submetido à avaliação. O desempenho mínimo a ser demonstrado corresponde a 80% dos objetivos. O procedimento é repetido até a eliminação da totalidade de blocos da disciplina, e assim até a eliminação de todas as disciplinas. No caso de não atingir o desempenho mínimo, o aluno retorna ao estudo com o apoio de outros materiais indicados pelo orientador da aprendizagem.

Em 2006, após muitas reivindicações, a média para aprovação que conduzia à avaliação seguinte, passou de 80% para 60%, mesmo assim superior à média nas escolas “regulares”, que é de 50%. Comemorada por muitos e criticada por outros tantos, defendia-se que por se tratar de uma escola semipresencial, a média para aprovação deveria ser maior.

Há que se destacar que os percentuais referem-se aos “objetivos do módulo”, o que significa que em caso de reprovação, o aluno deve estudar novamente apenas os conteúdos cujo objetivo não alcançou e repetir apenas esses conteúdos, antes de uma nova avaliação. Na prática, muitos professores transformam “objetivos do módulo” em “percentual de acertos” nas avaliações, e o aluno, em caso de reprovação, faz nova avaliação referente a todo o módulo, ou seja, na íntegra. Apenas em casos de mais de uma reprovação seguida, o professor lança mão das “baterias de exercícios” referentes a cada objetivo dos módulos.

3.5 CES Bairro B: práticas pedagógicas

O CES Bairro B manteve desde sua criação, em 1991, até o ano de 2002, os objetivos e modos de funcionamento originalmente estabelecidos para os CES, oferecendo atendimento conforme previsto no modelo original, o mecanismo “leva o módulo, estuda, tira dúvidas e faz prova”.

As atividades diversificadas que surgem no cotidiano da escola têm sido utilizadas como modo de complementar e diversificar o processo pedagógico, na busca por outros meios não tão sistemáticos de avaliar os alunos, que considerem e valorizem processos de ensino e aprendizagem e, não apenas registrem o resultado final.

Previstas as orientações de funcionamento na formulação original, e a metodologia, com ensino através de módulos, se admitia desde a origem o uso de outras técnicas, conforme o tipo de curso e o público a ser atendido (MEC/DSU, 1974, p. 7). Na compreensão do Parecer CEDERJ n. 97/91, a metodologia a ser utilizada é basicamente a semi-indireta, admitindo que pequenos grupos possam ser organizados, e com assistência docente, desenvolvem o estudo do material. Prevê, ainda, “atividades socioculturais, como exposições, feiras, jornais internos, sessões de debates, [que] enriquecem o currículo e promovem a socialização”. (PARECER n. 97/91, p. 11).

Mesmo as concepções do DSU e do CEDERJ não são coincidentes, cada um deles assumindo um modo de compreender a oferta, ora como educação a distância, o primeiro, ora como ensino semi-indireto, o segundo. Como estas não constituem questões centrais de investigação, não tratarei das aproximações e afastamentos entre cada uma das concepções

formuladas como sinônimas. O fato é que a escola esteve sempre identificada como de ensino a distância, oferecido por módulos, mais comumente chamados pelos alunos de “apostilas”.

Somente em 2002, com o incentivo da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos, as polêmicas que ocorriam em função das modificações legais referentes à EJA, vigentes à época (especialmente após o Parecer CNE/CEB n. 11/2000) começam a ganhar consequência, juntando-se a inquietações existentes no interior do CES, relativas ao modo de atendimento, que não correspondia a necessidades dos alunos, possibilitando o surgimento de tentativas de diversificação desses modos de atendimento.

Essas polêmicas revelavam incômodos e inquietações de docentes do CES Bairro B. Da falta de espaço adequado ao alto índice de evasão e ao longo tempo despendido no curso; da falta de recursos; da desatualização dos módulos à carência de alternativas aos materiais existentes; a do alto índice de reprovação nas avaliações à constante busca de certificação; do desconhecimento da SEEDUC/RJ acerca de necessidades e especificidades de um CES à carência de pessoal; de concepções tradicionais sobre ensino e aprendizagem firmemente arraigadas no ideário de professores e alunos à falta de “perfil” dos profissionais lotados no CES para atuação na modalidade, todos esses problemas provocavam uma efervescência pedagógica que exigia reflexão e saídas.

Diria que as dificuldades encontradas nos CES são comuns aos espaços de oferta de EJA, e sua superação implica não somente mudança nos modos de atendimento, mas principalmente, mudança nas concepções que professores e alunos têm sobre o que é educação de adultos e jovens, o que é ensino, o que é aprendizagem, o que é qualidade de ensino e como tudo isso se imbrica nos espaços escolares. Nas palavras de Assmann (1998, p. 7), hoje estamos em condições de entender melhor a relação indissolúvel entre processos vitais e processos de conhecimento. E isso não apenas no sentido trivial do ditado “vivendo e aprendendo”, mas num sentido bem mais profundo que nos leva a compreender que a própria vida se constitui intrinsecamente mediante processos de aprendizagem. Onde eles faltam, desaparece a vida.

3.5.1 Formas de matrícula, transferência, frequência de alunos e evasão

Em relação à matrícula, o Parecer n. 97/91, estabelecia idades mínimas para atendimento em cada nível de ensino, em consonância com o expresso na legislação em vigor e estabelecia os tipos de matrícula admissíveis nos CES: a) matrícula inicial — quando o aluno começava seus estudos a partir da primeira série do nível pretendido, antiga 5ª série do 1º grau ou 1ª série do 2º grau; b) matrícula renovada — quando retorna ao CES após afastamento e/ou por transferência, mediante apresentação de comprovantes legais de outro CES ou de escola onde cursava o nível pretendido. Nesse caso, tem os estudos anteriores aproveitados e principia no CES com material posterior às séries iniciais. Toda a matrícula no CES é numérica e sequencial, sendo mantido o número destinado ao aluno, mesmo em caso de afastamento.

Posteriormente, a nomenclatura adotada tornou-se a) matrícula inicial; b) equivalência e c) regularização de vida escolar, para atendimento a casos em que o aluno tem problemas de trajetória escolar, como ter estudado em escola já extinta; não regularizada etc.

Os alunos que retornam ao CES, após afastamento, reativam sua matrícula²⁰, permanecendo com o número original, sendo essa situação registrada como observação na ficha de matrícula, feita nova equivalência, se for o caso, aproveitando-se tudo o que o aluno já cursou, sejam disciplinas em curso (módulos já eliminados) ou disciplinas concluídas²¹.

O termo transferência mantém-se quando o aluno se transfere de um CES para outro, também, quando “são consideradas eliminadas todas as disciplinas já vencidas pelo aluno em caráter de terminalidade no estabelecimento de origem, sendo que, nas disciplinas não vencidas, é considerada eliminada a parte de conteúdos já vencida”. (PARECER n. 97/91, p. 13).

²⁰ Devido à criação do Programa *Conexão Educação*, sistema de gerenciamento escolar da rede estadual, os alunos do CES passaram a renovar anualmente, a partir de 2011, a matrícula, junto aos alunos da rede regular. O procedimento não tem funcionado a contento, devido aos prazos determinados, que não atendem a realidade do CES, cujo movimento constante de entrada e saída de alunos, característico da escola, inviabiliza a renovação no modelo proposto. Esse procedimento é feito de forma paralela à reativação de matrícula, que permanece sendo realizada a qualquer tempo, de maneira independente da renovação anual.

²¹ De acordo com a resolução n. 4373/2011, essa situação foi alterada, autorizando-se o aproveitamento de disciplinas não concluídas (provas) apenas em casos em que o afastamento do aluno não ultrapasse 12 meses. Entretanto, tal determinação não tem sido observada no CES, devido à falta de condições para efetuar tal controle, além de discordância em relação à sua aplicação.

Quando o aluno vem transferido de escola que adotava matrícula por fase ou série, para o CES, “há dispensa das disciplinas já integralizadas na grade curricular da escola de origem”. (PARECER n. 97/91, p. 13). Em se tratando de aluno promovido com dependência, primeiro deverá cursar a dependência e, depois, prosseguir estudos; e quando reprovado em mais de duas disciplinas — o limite para dependências — deverá “submeter-se ao material instrucional de todas as disciplinas da fase/série em que ficou reprovado”. (PARECER n. 97/91, p. 13).

Nos dias atuais essa dispensa é denominada de “aproveitamento de estudos” e não mais limitada à dependência em duas disciplinas, entendendo-se que não há necessidade de o aluno refazer disciplinas em que já obteve aprovação, independente de em quantas disciplinas tenha sido reprovado, conforme determina o Artigo 19, parágrafo VI, inciso f, da Lei n. 4528, de 28 de março de 2005, que estabelece diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Anteriormente, quando o aluno não dispunha de documentação comprobatória, a matrícula era efetuada mediante avaliação denominada “pré-teste”, cuja aprovação garantia a matrícula na série correspondente ao início do segundo segmento do 1º grau. Com a nova LDBEN, o pré-teste²² foi substituído pelo “teste classificatório”, aplicado nos moldes anteriores, mediante declaração de não comprovação de documentos que atestem seu nível de escolaridade alcançada. Há, ainda, os chamados “testes de nivelamento”, aplicáveis a alunos que alegam ter condições de matrícula em módulos/série posteriores à inicial. Em ambos os casos, o aluno é avaliado por um professor e responde um pequeno questionário sobre sua vida escolar e seu interesse no CES.

O Parecer n. 97/91 também autorizava a dispensa de disciplinas em que o aluno obtivera aprovação em Exames Supletivos e garantia ao “portador de certificado de aprovação em disciplina de 2º grau mediante Exame Supletivo ter facultado o acesso às disciplinas de 2º grau, independentemente da conclusão do 1º grau, desde que apresente a idade mínima de 21 anos”.

²² Em relação ao pré-teste, funcionaram por um período de tempo em alguns CES as chamadas “turmas de Ciclo Único”, formadas por alunos que, ao fazerem o pré-teste, não obtinham aprovação. A criação dessas turmas deu-se por solicitação de alguns CES, como forma de melhor responder aos sujeitos, que após nova busca pela escola, mais uma vez seriam dela excluídos. Dessa maneira, permaneciam estudando por um período, preparando-se para fazer novo teste e ingressar no sistema modular. Em 2009, essas turmas foram suspensas por determinação da CDJA.

O Artigo 24, inciso II, alínea c da LDBEN, que trata de reclassificação e matrícula, preceitua que o aluno pode ser matriculado, mediante avaliação da escola, em qualquer série ou etapa da educação básica, excetuando-se a primeira do ensino fundamental. Também a aprovação em Exames Supletivos, em Exames Nacionais de Certificação de Competências (ENCCEJA), ou em Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) é aproveitada nos CES como forma de isentar o aluno de um nível de ensino, ou de disciplinas.

No CES Bairro B procura-se alertar o aluno em relação a alguns desses procedimentos que, embora legalmente autorizados, nem sempre são reconhecidos por universidades e órgãos públicos, o que pode acarretar futuros problemas, apesar do absurdo que constitui o ato de não respeito às diretrizes e bases da educação nacional vigentes. O que se observa, nesses casos, é que, mais uma vez, o aluno é penalizado por um sistema meritocrático que se pensa como instância única de possíveis aprendizados, sem reconhecer outros possíveis espaços em que se aprende e, pior, talvez, sem questionar processos que impedem o aluno de caminhar, mas que acabam por aferi-lo “apto” a seguir. Orienta-se para que o aluno conclua o ensino fundamental e depois recomece o ensino médio, em franca contramão com a perspectiva do “menor tempo” / “menor custo” sob a qual nasceu o CES.

Na matrícula, inicialmente era prevista uma entrevista do aluno com o orientador educacional para que se avaliassem as condições do sujeito para frequentar a modalidade de ensino semipresencial. Posteriormente, um agendamento presencial foi proposto, quando o futuro aluno retornava ao CES em dia marcado, para reagendar dia e hora para realizar a matrícula, participando também de uma reunião de orientação, quando se explicava o funcionamento da escola e se aplicava um questionário sociocultural, de caracterização do aluno.

O CES Bairro B cumpriu o estabelecido, até quando o aumento da procura e a falta de pessoal impediu a manutenção do procedimento, face a enormes filas que se formavam no agendamento, além do pouco resultado obtido nas reuniões de orientação. Em função do grande número de pessoas, muitas saíam das reuniões sem entender o funcionamento da escola e os questionários preenchidos eram arquivados nas pastas dos alunos, sem que as informações fossem tratadas, por falta de pessoal, deixando de contribuir para melhor conhecê-los.

A alternativa atualmente em vigor é a do agendamento, com dia e hora para comparecimento ao CES, marcados por telefone ou pelo *blog* da escola. Esse agendamento é

realizado no primeiro dia útil de cada mês, durante todo o ano letivo. Após a matrícula, o aluno participa de uma reunião de acolhimento — tentativa de sensibilização e não apenas orientação metódica. Tal procedimento iniciou-se em novembro de 2012 e ainda não há resultados. O objetivo é manter o aluno na escola, até a conclusão dos estudos, não apenas realizando matrícula, obtendo o módulo e desistindo antes mesmo de começar.

Quanto à frequência, o Parecer n. 97/91 (p. 13) determinava que “o aluno deve ter, como frequência regular, um (1) comportamento²³ por quinzena no mínimo, considerado qualquer setor de CES”. Caso o aluno não alcance os quatro “comportamentos” no espaço de dois meses, terá seu caso avaliado e, se não houver justificativa, excluído do CES. Apesar de excluído, o aluno tem garantido o direito de retornar ao CES quando assim o desejar, o que torna o cálculo de alunos matriculados nos CES, por exemplo, muito complexo, em função da permanente entrada e saída de alunos, ocasionada por este mecanismo legal.

Em relação à evasão, mantém-se um sentido próximo ao que tem sido utilizado nas demais escolas, apesar de a forma de atendimento e desenvolvimento de estudos ser bem diversa. A percepção de que o modelo e o movimento de entrada, permanência, saída e retorno de alunos precisa ser ressignificado, quer se trate de educação a distância ou semipresencial, parece não provocar mudanças na compreensão das relações que os alunos podem/devem estabelecer com Centros dessa natureza. Estudos sobre projetos e cursos a distância e/ou semipresenciais são relevantes para comparabilidade entre matrícula e conclusão de alunos, o que não é o caso desse estudo.

3.5.2 Atividades socioculturais

O movimento de atividades socioculturais tem seu marco inicial na proposição da CDJA, em 2002, de estender aos CES a realização da Semana EJA²⁴, comumente realizada

²³ Por comportamento entende-se a procura por qualquer setor do CES, seja a sala de provas, o orientador para esclarecimento de dúvidas ou empréstimo de módulos ou a participação em atividades propostas pelos professores.

²⁴ A *Semana EJA* era uma semana de atividades pedagógicas realizada nas escolas da rede estadual que ofertam a modalidade EJA, duas vezes ao ano. Até 2002, os CES não participavam dessa semana, por entenderem que suas atividades estavam restritas ao empréstimo de módulos e realização de avaliações.

nas escolas que ofertavam a modalidade. A recomendação expressa era de que se realizassem atividades diversificadas, de forma coletiva, oficinas, palestras etc.

Tal determinação provocou intensos debates entre professores que, imbuídos de um espírito de praticidade, alegavam não haver espaço disponível para que quaisquer atividades fossem realizadas. De fato, era real a falta de espaço, pois na época o CES não tinha nenhuma sala organizada para diversificar o atendimento, e muito menos dispunha de recursos tecnológicos e até mesmo materiais para oferecer oficinas.

Além dessas argumentações, também se suspeitava que os alunos não viriam à escola participar de atividades pela falta de tempo, razão, em muitos casos, da escolha do CES para a conclusão de estudos, por fugir do modelo de aulas diárias. Como, então, esperar que o aluno fosse encontrar tempo para participar do evento com tal programação?

Alguns alegavam motivos menos nobres, como ser transformado em escola “regular”, em que impera o “tumulto”, o que incomodaria aos adultos, que perderiam o “sossego” no CES. Essas evocações me recordam Assmann (1997, p. 20), ao alertar que “não faz sentido esperar a melhoria da qualidade da educação como resultado de quaisquer mudanças nas condições escolares externas ao processo pedagógico, enquanto tal, embora obviamente também necessitemos delas”. Para outros, esta era a oportunidade de trazer vida ao CES, de “reencantar de veras a educação”, entendendo que “a privação da educação representa, sem dúvida na sociedade do conhecimento, na qual já entramos, uma verdadeira *causa mortis*” (ASSMANN, 1997, p. 19).

Poucos tinham consciência de ser esse um movimento que expressava outras convicções podendo possibilitar, ao longo do tempo, mudanças mais profundas de concepções e não apenas de oferta de atividades diversificadas.

Após muitas discussões, foi acordado que os participantes da Semana EJA poderiam eliminar o último módulo nas disciplinas, um critério sem fundamento, mas a negociação possível com a maioria do grupo, à época.

A 1ª Semana EJA no CES Bairro B foi, enfim, realizada no segundo semestre de 2002. Organizada de forma precária, devido à falta de espaço e material, aconteceu com oferta de oficinas de artes, exibição de filmes, palestras, aulas práticas, seminários, apresentação de grupo de teatro formado por alunos do CES, ensaiados por uma professora “aplicadora de testes”, com formação em educação física — disciplina ainda inexistente na matriz curricular

da escola. O espaço surgiu com a necessidade: utilizou-se o corredor, a sala de provas, algumas salas emprestadas do CIEP e, até mesmo, o pátio.

O CES ficou lotado de gente, algumas atividades foram repetidas devido à procura de alunos. Era a primeira vez, em 11 anos, que se via um movimento como este no CES Bairro B. Grata surpresa para todos os envolvidos, e até mesmo para mim — que na época atuava como Coordenadora Pedagógica de um dos NACES —, que muito batalhei para que a Semana EJA acontecesse, ajudando na organização e na elaboração de atividades.

Como entre os professores havia resistentes à ideia da Semana EJA que não participaram, e até mesmo não aceitaram a decisão de eliminar o último módulo da disciplina em que o aluno participante estivesse inscrito, obrigou-se a direção a uma tomada de posição. A partir daí, todas as deliberações no CES Bairro B são tomadas em reuniões gerais, registradas em ata e, quando postas em funcionamento, fiscalizadas por todos, sejam alunos ou professores²⁵.

Esse foi o início da oferta de outras atividades, para além do empréstimo de módulos e da realização de avaliações. O primeiro desafio vencido que levou a meditar sobre as contribuições que tais atividades podem trazer ao cotidiano da escola.

Nos anos seguintes, a Semana EJA cresceu de tal maneira que foi necessário à escola providenciar espaço externo para realizar o evento. Ao mesmo tempo, germinava em seu interior a ideia de se incorporarem as atividades da Semana EJA de forma permanente aos modos de atendimento do CES.

3.5.3 Práticas de atendimento

Surgiram ideias, discutiram-se proposições e, aos poucos, foi tomando força na escola a possibilidade de atender grupos de alunos, permanentemente, no CES. Para alguns, apenas meio de auxiliar e otimizar a conclusão do curso; para outros, o reconhecimento da existência de diversos saberes válidos e de diversas formas de aprender. O CES abria ainda mais seu

²⁵ Permanecem os problemas com professores que se recusam a aceitar deliberações coletivas, o que força a direção da escola a posicionar-se, continuamente, para garantir acordos da maioria.

modelo não seriado, permitindo a oferta da EJA com diferentes proposições, possibilitando à diversidade de sujeitos e interesses, um atendimento também diversificado.

Para muitas disciplinas, as atividades da Semana EJA tornaram-se permanentes, e iniciaram-se novas discussões sobre o tipo e o objetivo de cada atividade, que não cessou até os dias atuais.

Realizar atividades coletivas não significa apenas agrupar alunos, mas sim promover situações em que possa emergir o reconhecimento de potencialidades, de saberes, e de relações desses saberes com a vida, superando a compartimentalização e a instrumentalização dos módulos. Implica, também, mudança de atitude, para compreender a educação como um processo de vivência e compartilhamento de experiências entre pessoas diferentes que, portanto, produzirá resultados diferentes.

As práticas escolares de atendimento, no entendimento de Veiga-Neto (2006, p. 88) constituem “processos educacionais” por meio dos quais “dizemos as verdades e as espalhamos e perpetuamos por aí afora”, direcionando a formação do indivíduo e legitimando saberes adequados a estratégias de poder vigente, por meio de práticas de assujeitamento que ignoram necessidades, potencialidades e aspirações dos sujeitos envolvidos, constituindo instrumentos ativos e perigosos. De posse dessa compreensão do autor, cabe indagar se o CES Bairro B, ao ampliar seus modos de atendimento tem conseguido superar sua proposição inicial de adequação dos sujeitos a um único modelo, para reconhecer e legitimar outros saberes.

Ainda conforme Veiga-Neto (2006, p. 89):

Na medida em que a escola tem funcionado como a principal instituição capaz de articular o poder com o saber, a educação escolar pode funcionar como uma arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam.

Tal como o autor assinala, cabe-me fazer emergir evidências de que as práticas que passaram a ser desenvolvidas no CES podem indicar (ou não) se a arena em que se luta tem servido para manter e impor sentidos, ou se tem possibilitado novas ordens discursivas e mudança nos regimes de verdade e de poder vigentes. Evidenciariam essas novas práticas um avanço em direção à compreensão e efetivação de nova concepção de EJA entendida como

formação humana, sobrepondo-se à concepção de ensino supletivo que, embora superada no plano legal e epistemológico ainda se faz presente? Seriam essas as práticas instituintes, no sentido que Souza (2005) atribuiu, ou teríamos, como praticantes, reinventado essas práticas?

Nesse sentido tem-se discutido a relação entre práticas *instituintes* e *qualidade* de ensino. O que se busca por meio dessa relação não é apenas a ampliação/aligeiramento da certificação, mas a possibilidade de mudanças na vida de sujeitos que vivenciam tais práticas.

As atividades coletivas funcionaram regularmente até agosto de 2009, quando por orientação da então Coordenadora de EJA do Estado do Rio de Janeiro foram suspensas, por não serem, segundo seu entendimento, adequadas aos CES, que deveriam permanecer como espaços de “empréstimo de módulos, esclarecimento de dúvidas e realização de avaliações”.

A repercussão da medida no CES Bairro B em primeiro lugar, serviu de argumento aos que se mantinham contrários à proposta da escola e, em segundo lugar, desanimou parcialmente os que se empenharam na mudança dos rumos do CES, obrigados a encontrar alternativa para resistir. Assim, não desistiram da oferta de atividades coletivas, devidamente registradas como “aprovação em módulos”, estratégia que resguardou professores e alunos.

3.5.4 Urgência de terminalidade

Uma das solicitações mais prementes no CES diz respeito à urgência na terminalidade, necessidade de muitos alunos pelos motivos mais diversos, desde a necessidade de manter ou de obter um emprego, a problemas de regularização de vida escolar, tendo em vista o desejo de prosseguimento de estudos e questões de ascensão no trabalho. Nesse conjunto de sujeitos e motivos crescem-se os alunos considerados “evadidos”, um largo contingente desestimulado pela dificuldade de estudar nesse modelo, e às vezes sem estímulo imediato para retornar à escola, um sonho novamente adiado. Para eles, frequentemente, a conclusão do curso é mais do que uma necessidade, é a concretização desse sonho.

Muitos alunos são sujeitos privados da escolarização formal, que desenvolveram potencialidades e encontraram formas de sobreviver na sociedade grafocêntrica e necessitam, por vezes, do reconhecimento formal de suas habilidades. Conforme destacado no Parecer n. 11/2000 (p. 10):

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Reconhecer que a aprendizagem também se dá em diferentes espaços é um desafio presente nos espaços de escolarização formal. No CES não é diferente, e buscar esse reconhecimento para além das alegações de que o interesse dos alunos é apenas pela “certificação imediata”, feita “em curto prazo”, representa um desafio ainda maior, pois é tênue a linha que separa o “aligeiramento da formação” — discurso recorrente no CES e o “reconhecimento de saberes válidos”, como forma de organizar a metodologia de ensino e a oferta de outros modos de conclusão.

Para atender essa imperiosa necessidade, foram criados, pela equipe do CES Bairro B, dois projetos no âmbito do *Programa de Aceleração da Aprendizagem*, ambos tendo por objetivo a *aceleração de estudos*. O primeiro projeto, denominado *Acelera CES*, vinculava-se aos módulos e, o segundo, denominado inicialmente apenas como “provão”, a exemplo dos Exames Supletivos, e posteriormente nomeado “exame descentralizado” pela própria CDJA, era fruto da essencialização²⁶ de conteúdos e da utilização de questões do dia a dia, cujo objetivo inicial era a oferta permanente.

A oferta regular de ambos os projetos foi parcialmente interrompida em 2009, devido a mudanças na orientação dos CES, mas permanecem ainda hoje no cotidiano da escola, o *Acelera* aplicado regularmente e o exame descentralizado utilizado em casos de regularização de vida escolar ou necessidade de urgência na terminalidade, com autorização do professor da disciplina.

²⁶ Essencialização é como se denomina o processo, em síntese, de redução de conteúdos. Cada disciplina analisa a relação de conteúdos dos módulos do CES, em comparação aos conteúdos da rede regular e do currículo mínimo proposto pela SEEDUC/RJ, e faz adequações necessárias.

3.5.4.1 Projeto Acelera

O chamado Projeto Acelera, criado em 2004, consiste na aplicação de avaliações referentes a agrupamentos de módulos, correspondentes às séries do ensino regular. Mediante avaliação do professor, o aluno é autorizado a fazer as avaliações correspondentes à sua equivalência de estudos e assim avança mais rapidamente.

Em princípio, a participação no projeto era autorizada apenas para alunos em situação de regularização de vida escolar, que se entendia serem alunos que já haviam passado pela escola e necessitavam apenas regularizar sua vida escolar; também para alunos de equivalência de estudos ou que comprovavam urgência na certificação, por diversos motivos, em geral ligados a questões de trabalho. Posteriormente, estendeu-se aos demais, desde que sob autorização do professor da disciplina. Em caso de reprovação, o aluno retornava aos módulos regulares.

Muitas disciplinas criaram um material próprio, desvinculado dos módulos oficiais e outras permaneceram apenas agrupando módulos. Esse projeto existe ainda hoje no CES e foi o primeiro passo para a aceitação do exame descentralizado, comumente chamado de “provão” e que aconteceu pela primeira vez no CES Bairro B em 2005.

3.5.4.2 Exames descentralizados

Os exames descentralizados propostos pelo CES Bairro B consistiam em prova única, referente a cada disciplina, elaborada de forma dissociada dos conteúdos dos módulos, em que se tentava contextualizar os conteúdos escolares em situações do cotidiano. A proposição de tal exame atendia ao disposto na Lei estadual n. 4528, de 28 de maio de 2005, que no artigo 40, ao tratar da educação de jovens e adultos, assim dispõe:

Art. 40 - O Poder Público Estadual, manterá cursos e exames supletivos em todo o território fluminense que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando jovens e adultos ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames previstos neste artigo serão realizados:

I - no nível fundamental para os maiores de quinze anos e em nível de ensino médio para os maiores de dezoito anos.

§ 2º - Os exames descritos serão oferecidos permanentemente pelas unidades escolares da rede pública estadual que ofereçam ensino não presencial.

Como são os CES essas unidades escolares que oferecem ensino não presencial, aproveitou-se o previsto na legislação e se criou o projeto, que teve desde o início o apoio da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos. Posteriormente, a Coordenação estendeu e incentivou a realização do projeto aos demais CES do estado e regulamentou parcialmente sua existência pela Resolução n. 3007/2006, estabelecendo critérios de classificação dos CES e quantitativo de pessoal, e autorizando a aplicação de exames descentralizados também a alunos não matriculados nos CES, situação que não chegou a se efetivar.

Em princípio, tais provas aconteciam duas vezes ao ano para todos os alunos matriculados no CES Bairro B. Na primeira edição do ano permitia-se a participação de qualquer aluno, independente de estar frequentando ou não, e a segunda era restrita aos alunos que comprovassem frequência, exceto casos excepcionais.

Os exames descentralizados reuniam em dois finais de semana cerca de 1200 alunos por edição, sendo utilizadas para a aplicação das provas as salas de aula do CIEP onde o CES está instalado, e mais salas de aula de outro CIEP vizinho. Eram organizados com recursos financeiros do CES e as provas aplicadas por professores, estagiários, familiares dos professores e voluntários da comunidade, funcionando também como meio de socialização da escola com a comunidade.

Esses exames aconteceram no CES Bairro B no período de 2005 a 2009. Ainda em 2009, os exames foram ofertados de modo permanente no CES Bairro B, pelo período de dois meses, em preparação para a efetivação da oferta do modelo em todos os CES. O estado do RJ discutia a possibilidade de não mais oferecer exames supletivos anuais, e tencionava tornar tais exames permanentes, com oferta nos CES. Posteriormente, foi mantida a extinção dos exames supletivos anuais, mas o estado do RJ acabou aderindo ao ENCCEJA²⁷, alterando-se a

²⁷ O Exame Nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA) foi proposto ainda no governo Fernando Henrique Cardoso e bastante criticado, razão pela qual deixou de ser política pública para a EJA logo no início do governo Lula. Entretanto, as mesmas forças conservadoras que o defenderam à ocasião, conseguiram fazer com que voltasse a ser oferecido, por adesão dos governos estaduais, que nem sempre foram firmes para negar

proposição em relação aos CES, que ficariam responsáveis pela transição para os alunos que estavam entre os dois exames — supletivo, por disciplina e ENCCEJA, por área. Os exames descentralizados, depois, permaneceriam como oferta no CES, mesmo com a adesão ao ENCCEJA, para alunos e não alunos, ideia que foi definitivamente abandonada com a publicação da Resolução adiante explicitada.

Em 2010, as provas foram elaboradas e as inscrições feitas, mas devido a problemas de segurança na cidade do Rio de Janeiro, foram adiadas para 2011 e, posteriormente, suspensas por determinação da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos, diante da publicação da Resolução n. 4373, em 25 de fevereiro de 2011, que reorientava novamente o funcionamento dos CES.

3.6 Planejamento de recursos humanos

Ainda em relação ao atendimento diário no CES, conforme determinação da Secretaria de Educação, cada professor deveria registrar em documento padrão o número de atendimentos efetuados, fossem orientação ou correção de avaliações. Mensalmente, a direção totaliza os atendimentos e informa à Secretaria, que utiliza a informação recebida para calcular o montante financeiro destinado à manutenção da escola e o número de professores e funcionários que ali devem atuar, inserindo a escola em um sistema de classificação próprio da rede.

Tal sistema gerou, ao longo do tempo, graves problemas para o CES, porque sob o constante risco de os professores serem considerados desnecessários, muitos seguravam os alunos o máximo de tempo que podiam, inviabilizando a efetivação do princípio do CES de tempo/custo/efetividade.

No período de 1991 a 2010, a orientação verbal recebida era de atender cada aluno pelo período de “20 minutos”, que as direções sustentavam e repassavam.

seu interesse. A maior crítica ao ENCCEJA fazia-se pelo fato de se conferir à União um poder de avaliação de alunos diferentemente dos demais exames de avaliação. Em se tratando da EJA, o fato constituía uma intromissão da União em seara estadual, e, mais ainda, um retorno ao centralismo pedagógico de que se fora vítima nos anos FHC.

Muitos não seguiam essa orientação, mas há relatos de professores que observavam a norma *in limine*, independentemente de haver ou não outro aluno aguardando. Do mesmo modo, alguns que atendiam um aluno por mais tempo, o faziam como dois atendimentos. A situação começou a alterar-se em 2006 e consolidou-se em 2011, devido à nova orientação recebida. A partir de então, cada professor deveria contabilizar 192 atendimentos mensais (cálculo referente a 15 minutos cada um, para uma carga horária total de 12h semanais para cada professor). O controle passou a ser a tônica sobre os CES, resquícios da concepção original que, nos dias atuais, parece estar de volta com todo o vigor.

3.7 Materiais instrucionais: uso e avaliações decorrentes

A reprodução dos módulos de ensino – os materiais instrucionais, essenciais a uma escola desse tipo, não é mencionada nos documentos que organizam seu funcionamento.

O tempo do funcionamento no Senai, quando o CES Bairro B beneficiava-se do uso da gráfica, acabara-se havia muito. Para contornar a falta de recursos para esse fim, viu-se obrigado a cobrar do aluno uma espécie de “aluguel do módulo”, um valor simbólico que o aluno deixava na escola em troca do empréstimo do material e que ajudava na reprodução de outros módulos. Quando o CES passa a receber recursos financeiros regularmente, ainda persistiu por um tempo nessa cobrança, mas por pressão de professores a prática foi abandonada definitivamente em 2005. Atualmente os módulos são emprestados aos alunos, com devolução posterior.

A reprodução de módulos é, entretanto, o maior item de despesas do CES Bairro B, pelo volume de matrícula e, ao mesmo tempo, a perda de alunos logo no início do curso. A estratégia adotada para contornar a alta perda de materiais tem sido a de solicitar ao aluno que faça a cópia do primeiro módulo, e no retorno os demais módulos são lhe oferecidos sem custos.

O número de módulos também deve ser questionado, além de sua quase permanente desatualização. Em 1991, quando da criação do CES Bairro B, um aluno que cursasse o

segundo segmento do primeiro grau deveria eliminar²⁸ 151 módulos; caso cursasse o segundo grau, teria 103 módulos para estudar e vencer. O total de módulos diminuía se o aluno já houvesse cursado alguma série do nível pretendido ou se tivesse alguma isenção de disciplina por aprovação em Exames Supletivos, aproveitamento autorizado aos CES a partir do ano de 1980.

Ao longo dos anos foram feitas algumas modificações no número de módulos de cada disciplina, com certas atualizações e essencializações de conteúdos, que consistia na retirada de determinados conteúdos, não mais trabalhados na rede regular ou considerados ultrapassados, além de alterações na matriz curricular oficial da rede estadual, com a inclusão de novas disciplinas. Em 1999, filosofia e sociologia; em 2010, a obrigatoriedade de língua estrangeira também no ensino fundamental; e, em 2011, educação física e educação artística, até então opcionais, tornadas obrigatórias em ambos os níveis de ensino. Conseqüentemente, a quantidade de módulos foi sendo alterada.

Na atualidade, um aluno iniciante deve eliminar 48 módulos para concluir o ensino fundamental e 72 módulos para concluir o ensino médio. Em relação ao aproveitamento de estudos, as normas continuam idênticas, fazendo-se correlação entre a matriz curricular da SEEDUC referente à EJA e os conteúdos dos módulos, para que se adapte o percurso do aluno à necessidade de trabalhar novos módulos conforme séries/fases cursadas em outras escolas, ou isentá-lo mediante aprovação em Exames Supletivos, ou ENCCEJA ou ENEM.

O resultado final do aluno em disciplina é obtido por meio de avaliações que podem extrapolar o número de módulos pois, dependendo do grau de dificuldade do conteúdo de cada módulo, os orientadores podem elaborar mais de uma avaliação.

A média para aprovação em cada avaliação, que exige um “mínimo de 80% dos objetivos propostos no módulo”, foi posteriormente reduzida para 60% dos objetivos. Além dos requerimentos de disciplina intelectual para estudar quase sozinho, e com um conjunto elevado de módulos de ensino, a aprovação do aluno que opta pelo modelo exige desempenho acima do usual na rede pública, de 50%.

²⁸ Eliminar é o termo usado para indicar que o aluno deverá ter trabalhado, com sucesso, os módulos durante o percurso de estudos. Observe-se que, em síntese, expressa um certo sentido de aligeiramento, pressa de acabar, que em nada condiz com a aprendizagem esperada, de forma processual.

3.8 Outras questões inerentes ao CES

Previstos no Parecer n. 97/91 estão os Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos (NACES), que para atender a necessidades específicas das comunidades, podem ser implantados pelos CES. Os NACES podem funcionar em empresas, associações etc. e ofereceram, até 2011, o mesmo atendimento dos CES, quando, por força de nova Resolução, tiveram seu modo de atendimento restrito à aplicação de avaliações.

Há também diversos convênios com empresas públicas e particulares, firmados pela SEEDUC/RJ e atribuídos aos CES, conforme critérios de localização e porte de cada CES. Cada convênio pode variar mas em geral, o CES fica responsável pela elaboração, aplicação, correção das avaliações e posterior certificação. Em alguns casos são utilizados materiais instrucionais do CES e, em outros, o modelo de telessalas do Telecurso da Fundação Roberto Marinho. O CES Bairro B, no período da pesquisa, atendeu os seguintes convênios: Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Saúde (PROFAE), Sindicato dos Trabalhadores em Telecomunicações do Rio de Janeiro (SINTTEL-RIO), Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT), *Acelera Jovem e Viva Rio*²⁹.

O CES também podia atuar em parceria com escolas “regulares” ou supletivas³⁰, atendendo alunos, “em caso de recuperação ou adaptação, de reforço de aprendizagem ou de cobertura de disciplina por falta de professor” (PARECER n. 97/91, p. 14), avaliando o aluno e enviando à escola de origem documento comprobatório.

²⁹ O Profae (Ministério da Saúde) foi criado para atender necessidades de trabalhadores inseridos nos serviços de saúde sem habilitação técnica profissional para o exercício da função, além de ausência de escolaridade básica. O projeto SINTTEL-RIO era parceria para a oferta de programa de elevação de escolaridade aos funcionários das empresas de telefonia terceirizadas que atuavam no estado do Rio de Janeiro. O projeto SEST/SENAT ofertava programa de elevação de escolaridade de nível ensino fundamental e médio aos profissionais da área de transporte. O projeto *Acelera Jovem* foi parceria com o *Movimento Viva Rio* e a Fundação Roberto Marinho, em 2004, para atender a sujeitos jovens e adultos de 15 a 30 anos que desejavam cursar o ensino fundamental. O *Viva Rio* é uma organização não governamental que ofereceu por muitos anos ensino fundamental e médio em igrejas, escolas e comunidades, em parceria, utilizando-se da metodologia de telessalas, onde apenas um professor atua como mediador de aprendizagem de todas as disciplinas, utilizando, em suas aulas, os livros do Telecurso, as teleaulas e material didático complementar – cadernos de cultura, livros de literatura, dicionários, mapas. A metodologia prevê o ensino das disciplinas por módulos, e não séries, como o ensino regular no país.

³⁰ Denominação oficial até 1996, quando a LDBEN substituiu a concepção de ensino supletivo por modalidade educação de jovens e adultos. Apesar disso, no estado do Rio de Janeiro, as escolas estaduais permaneceram com o nome de Escolas Estaduais de Ensino Supletivo até bem pouco tempo atrás.

Na prática, isso significou que o CES Bairro B atendeu todos os alunos em regime de dependência matriculados nas escolas estaduais da região em que se situa, e que abrange bairros no espaço geográfico de Santa Cruz a Deodoro, alcançando cerca de 3000 alunos por ano, no período de 1999 a 2009. Em 2003, atendeu diversas turmas de 8ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de escolas “regulares” e supletivas que sofreram falta de professor em diversas disciplinas, pela política estadual de não garantir concursos públicos para cobrir a demanda da rede.

Quanto aos cursos de suprimento, previstos no Parecer n. 97/91, sob a Lei n. 5692/71, no CES Bairro B funcionaram, inicialmente, um curso de redação preparatório para concursos e um de inglês, extensivo à comunidade do entorno. Posteriormente, apenas o curso de secretário escolar, em parceria com um CES localizado em outro município, onde os alunos realizavam provas finais.

Em 25 de fevereiro de 2011, após contínuos anúncios, a SEEDUC/RJ publicou a Resolução n. 4673, alterando: a nomenclatura dos Centros de Estudos Supletivos (CES) e dos Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos (NACES) para Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) e para Núcleos Avançados dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos (NACEJA); a matriz curricular; os modos de atendimento. Como meu recorte de pesquisa envolve o período de 2002 a 2009, referir-me-ei, sempre, como CES, por ser a denominação corrente em todo o período. Complementam a Resolução determinações administrativas, revogam-se Resoluções anteriores que haviam permitido tentativas de superação do modelo de atendimento tradicional.

Em 13 de dezembro de 2011, foi também publicado pela SEEDUC/RJ o Decreto n. 43.349, transferindo a gestão pedagógica do CEJA para a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECT), por intermédio da Fundação Cecierj, a ela vinculada, e compartilhando a gestão administrativa entre SEEDUC/RJ, SECT/RJ e Fundação Cecierj, situação que ainda aguarda regulamentação.

No momento, o CEJA encontra-se em novo processo de reorientação, que prevê a organização do atendimento em três vertentes: semipresencial, por módulos; a distância, por meio de uma plataforma virtual; e presencial, com o retorno de atividades coletivas. Tal proposta encontra-se em implantação e ainda não há resultados visíveis.

Essa reorientação parece representar um avanço em relação à Resolução n. 4673/2011 que, de certa maneira, promovia um retorno à década de 1970, ao modelo original de CES, e

desconsiderava todo o percurso empreendido desde então. Entretanto, muitas arestas precisam ser aparadas, principalmente em relação à formulação conceitual, que difere em muitos aspectos da concepção atual de educação de jovens e adultos.

Se, por um lado, esse aparente descaso do sistema com os CES pode ter possibilitado o surgimento de soluções locais para seus problemas, por outro produziu, também, o que chamo de *invisibilização*, e sua conseqüente sobrevivência no sistema. Subsistindo há quase 40 anos — tempo de duração pouco comum para políticas educacionais — a reorientações e reformulações com vista a inseri-lo em padrões da rede “regular”, o CES Bairro B permanece tensionando o sistema, pelo esforço de gestores e muitos professores, salvaguardados por sua quase invisibilização, possibilitando alternativas pouco exploradas no modelo, mediante seu compromisso com o sucesso de aprendizagem de sujeitos alunos.

4. DIÁLOGOS COM DADOS DO CES BAIRRO B

Tratarei, neste capítulo, especialmente, dos dados existentes nos arquivos escolares e dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários, pois a legislação e a regulamentação que organizam o trabalho da escola, também utilizadas como fontes de pesquisa, foram discutidas ao longo de todo o texto.

O recorte da pesquisa entre 2002 e 2009 previa abordar práticas pedagógicas e formas de atendimento do CES. Entretanto, quando cheguei aos dados acumulados no período, decidi por restringir o trabalho proposto para todos esses dados quantitativos, tal o volume encontrado, limitando-me a fazê-lo para o ano de 2009, um ano chave na história do CES Bairro B. Foi exatamente no segundo semestre de 2009 que as atividades diversificadas, complementares aos módulos, antes estimuladas, foram parcialmente suspensas por determinação do órgão gestor.

Em relação ao intervalo de tempo entre 2002 e 2008 decidi fazer, apenas, o levantamento da série histórica do número de alunos matriculados, conforme registro no Educacenso, e do número de concluintes — ampliado para iniciar-se em 1991, ano de criação da escola — por entender serem esses dados relevantes para a compreensão de práticas escolares que se efetivaram nesse espaço.

O CES Bairro B tinha, em 2009, 4905 alunos (EDUCACENSO, 2009)³¹, distribuídos pela unidade sede e pelos NACES e convênios. Desses, 2084 encontravam-se matriculados e frequentando a unidade sede naquele ano letivo, conforme levantamento estatístico da própria escola, perfazendo 42% do total de alunos matriculados. Nesse total, incluem-se matrículas efetuadas em 2009 e em anos anteriores, ainda ativas em 2009.

Meu recorte, então, restrito à unidade sede, limitou-se no aprofundamento dos dados de 2009. Ainda assim obtive um total de 2047 matrículas, sendo 708 no ensino fundamental e 1339 no ensino médio. Meu interesse por esse conjunto de dados tinha a finalidade de contribuir para traçar a caracterização de perfil dos alunos do CES. Os dados referem-se a

³¹ Educacenso é o Censo Escolar do Ministério da Educação. Trata-se de um sistema *online* cujo objetivo é manter um cadastro único em uma base de dados centralizada no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de: escolas, turmas, alunos, docentes/ auxiliares de educação infantil, profissionais/ monitores de atividade complementar, possibilitando maior rapidez na atualização das informações, por utilizar diretamente a Internet.

matrículas efetuadas, o que não necessariamente significa que todos os alunos tenham iniciado o curso.

Essa amplitude de amostra de matrículas obrigou-me, uma vez mais, a criar um novo critério de seleção, estabelecendo que utilizaria um a cada dez alunos matriculados, observando rigorosamente a ordem de matrícula, tarefa facilitada pela organização da escola. A cada aluno é atribuído um número de matrícula, constituindo uma sequência numérica infinita, com fichas de matrícula encadernadas de 100 em 100, também em ordem numérica e, conseqüentemente, cronológica. Se o aluno desistir e retornar, posteriormente, não perderá seu número inicial de matrícula. Do mesmo modo, o número atribuído a alunos concluintes também não é reaproveitado. As fichas de matrícula contêm o registro de dados de identificação, endereço, situação inicial no CES e equivalência de estudos.

Ao iniciar a coleta de dados, entretanto, constatei junto com minha orientadora, a necessidade de também caracterizar os alunos que concluíram o curso no referido ano, identificando, além do modo de conclusão, suas características pessoais, ou seja, estabelecendo um perfil para esse aluno.

Com essa constatação, concordamos que, ao levantar os dados de alunos concluintes, poderia utilizá-los para a definição do perfil, porque naturalmente estes foram alunos matriculados, embora em anos diferentes, o que ampliava as possibilidades da pesquisa, ao permitir a verificação de modos de conclusão, e também do tempo médio de conclusão, permitindo identificar quem era de fato o aluno que conseguia concluir o curso em tal modalidade e em que condições o fazia.

Esse episódio confirmava a afirmação de Beaud; Weber (2010, p. 12), de que “Um curso ou um guia não pode substituir a prática. Nada pode substituir as tentativas e os erros pessoais, o encontro direto das dificuldades, a dúvida, a experiência da solidão do campo”. Deparava-me, assim, com o fazer real da pesquisa, desfazendo mitos que, em geral, se têm acerca do trabalho do pesquisador.

Outros documentos foram utilizados — os envelopes de concluintes. No interior desses envelopes encontravam-se registradas conclusões de cada disciplina, com data de início e término; fichas de acompanhamento individual, nas quais os professores anotam avaliações e atividades realizadas pelo aluno em cada disciplina; além de conterem cópias de documentos de identificação e de trajetória escolar.

Retomando, então, a organização do processo de coleta de dados, após redefinir a amostra, agora constituída por concluintes do ano de 2009, de ensino fundamental e médio, comecei, efetivamente, a observar os dados que contribuiriam para que traçasse o perfil desses alunos. Optei, nesse percurso novo, por levantar o número de concluintes de anos anteriores, de modo a comparar, mesmo que apenas numericamente, o percentual de concluintes em anos em que a escola apenas utilizava mecanismos tradicionais de ensino *versus* os anos em que passou a utilizar outros modos de atendimento. Poderiam esses números dizer-me alguma coisa sobre *qualidade* de ensino e de atendimento?

Um outro tipo de dificuldade foi enfrentado: encontrar a melhor maneira de acessar os dados da escola, pois a organização peculiar do CES, diferentemente daquela feita em escolas “regulares”, não me oferecia turmas de alunos concluintes por ano de conclusão, apenas listagens gerais de nomes publicados em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ) em ordem alfabética, desprezando-se o número de matrícula que até então identificava esse aluno na escola. Como no CES não existem turmas, e os alunos cursam disciplinas e não séries, e concluem de diferentes modos, não havendo tempos mínimos de percurso, nem períodos predeterminados para a conclusão, a organização difere da habitual.

A solicitação de conclusão é feita pelo próprio aluno, conforme termina todos os módulos que precisa cursar. Em seguida, é feita a verificação da documentação pela secretaria da escola, e emitida uma declaração de conclusão, seguida de solicitação de publicação do nome do concluinte no DOERJ, o que só acontece após a avaliação da Inspeção Escolar, que verifica a documentação e autoriza o envio da relação de concluintes à Imprensa Oficial, que a publica. Só então se pode solicitar a expedição de certificados, que serão preenchidos pela escola.

Outras dificuldades se interpuseram nesse percurso, devidamente vivenciadas por mim, e superadas, possibilitando-me contorná-las até ter êxito no meu pleito original de levantamento. Entendo ser necessário destacar essas dificuldades, para que se saiba que nenhum planejamento *a priori* se efetiva, antes da entrada no campo da pesquisa. Só neste momento se consegue dimensionar o que deve ser feito, e a decisão de pesquisar move e remove todos os possíveis problemas que se põem diante do pesquisador.

Contornados todos os problemas que o fato de ser eu diretora adjunta me faz conhecer bastante bem, contribuindo para encontrar os caminhos de viabilização da amostra, cheguei a um modo de localização dos alunos que a integrariam. Usei os livros de solicitação de

certificados, instrumento criado pela escola para organizar o serviço de secretaria, em que são anotados nome, matrícula, origem e modo de conclusão, ano a ano, conforme o nível de ensino — se fundamental ou médio.

Fiz uma primeira seleção, manualmente, destacando alunos da amostra. Digitei a relação e formatei duas outras relações a partir da primeira: uma em ordem de matrícula, que me permitiu localizar os livros em que se encontravam para, depois, começar a acessar as fichas de matrícula; a outra, em ordem alfabética, que me permitiu descobrir nas publicações em DOERJ, o número do certificado de conclusão atribuído a cada aluno, localizando, desta maneira, os envelopes de concluintes, no arquivo inativo da escola.

No primeiro levantamento, constatei que o CES teve 248 alunos concluintes de ensino fundamental e 799 de ensino médio, no ano de 2009. Pesquisei livros de solicitação de certificados de 2009 a 2012, pois muitos concluintes somente solicitavam seus certificados posteriormente, podendo inclusive existir alunos que ainda não o tivessem feito. Usei como data limite para a pesquisa, o dia 30 de julho de 2012.

Descartados os concluintes de outras unidades ligadas ao CES Bairro B, concentrei o levantamento de dados e posterior análise num total de 87 concluintes de ensino fundamental e de 338 de ensino médio, respectivamente 35% e 42%, na sede, do total de concluintes da escola, no ano de referência da pesquisa.

Conforme fui localizando as fichas de matrícula, optei por fazer cópias, para poder coletar os dados e tabulá-los em outro momento, sem atropelar o funcionamento da secretaria da escola.

Em relação aos concluintes, pude fazer o mesmo com a folha de rosto do envelope, mas quanto aos documentos, tornou-se impossível, face ao volume e a questões éticas. Fui verificando, aos poucos, a documentação de cada aluno, assim como as fichas de acompanhamento da aprendizagem, que registram o percurso do aluno em cada disciplina. Verifiquei também os livros de atividades coletivas, nos quais o professor registra as atividades que realiza e a frequência dos alunos, por meio de assinaturas.

Ressalto que nesse período em que as atividades coletivas vinham sendo desestimuladas, muitos registros de atividades coletivas foram convertidos em registros de aplicação de avaliações, a fim de evitar problemas para professores e alunos, o que de certa maneira impossibilitou o levantamento exato de todas as atividades realizadas no período.

Esse movimento de coleta de dados, de certa maneira, fez com me desse conta da “concretude” da minha pesquisa. Aos poucos eu a ia definindo melhor, criando um *corpus*, o que a fazia existir de fato, movimentando minha vida e a da escola, fazendo-me descobrir novos caminhos, onde antes só via certezas; ajudando-me a desfazer-me de meu ponto de vista original; dispondo-me a buscar outras possibilidades; observando e percebendo novos detalhes. No dizer de Beaud, Weber (2007, p. 196), “Não existe percepção possível sem ponto de vista. Pode-se dizer a mesma coisa, é claro, da observação. Não se pode esperar ter um ponto de vista totalizador, pode-se somente totalizar diferentes pontos de vista”.

Com os dados coletados em cada ficha de matrícula, construí, então, uma tabela geral, inicialmente com a relação nominal, embora tenha ciência da necessidade de anonimato dos pesquisados, que conheci, em muitos casos. Tratar, entretanto, apenas como números de matrícula alunos que cruzaram meu caminho como professora da escola, não favorecia minha disposição de pesquisadora, pois segundo Beaud, Weber (2007, p. 171) “são seres em carne e osso, inscritos numa história plural [...] são laços de relações”. Posteriormente desfiz a lista nominal e, com os dados coletados, criei tabelas menores e gráficos, que me permitiram interpretá-los, partindo de indicadores por mim definidos: *gestão, fluxo e processos de ensino e aprendizagem*.

O mesmo procedimento foi feito com os dados de conclusão: criei outra tabela, com o indicativo do modo de terminalidade de cada disciplina; posteriormente transformei-a em gráficos, cuja leitura também será feita com base nos indicadores a que me referi.

4.1 Perfil dos alunos concluintes, algumas possíveis leituras

4.1.1 Contextualizando os dados

O número de alunos matriculados frequentando o CES Bairro B no ano de 2009 — 4905, sendo 1928 no ensino fundamental e 2977 no ensino médio —, se comparado ao total de concluintes dos dois níveis de ensino da escola no mesmo ano (fundamental, 244 alunos e

médio, 799 alunos), aponta para a dificuldade de conclusão do curso nesse modo de ensino, pois do total de matriculados apenas 21% conseguiu concluir o curso.

Tal situação ainda é mais grave, considerando-se que o ensino no CES não se vincula à conclusão de séries, mas à conclusão de disciplinas, e que grande parte desses alunos já cursou, em outro momento, alguma série do nível em que se matriculou no CES, tendo isenções de módulos e, em alguns casos, de disciplinas, por terem prestado exames supletivos e similares, ou serem oriundos de situações específicas que serão relatadas adiante.

Ao mesmo tempo, considerado o total de matrículas e de concluintes ao longo dos anos de funcionamento da escola até 2009, é possível observar aumento na certificação no período estudado, que talvez possa ser explicado, entre outros fatores, pelas tentativas de diversificação dos modos de atendimento.

Do ano em que foi criado, 1991, até 2001, quando desenvolvia apenas atividades regulares, do tipo “emprestar o módulo, tirar dúvidas e fazer provas”, o CES Bairro B certificou 1183 alunos, tendo efetuado 12.642 matrículas. Nesse período, o CES Bairro B possuía apenas um NACES, criado em 1999, e já certificava telessalas.

De 2002 a 2009, o CES Bairro B certificou 6357 alunos, tendo efetuado 24.968 novas matrículas³². Nesse período, inaugurou em 2006 mais um NACES e atendeu telessalas e convênios da SEEDUC/RJ, o que pode em parte justificar esse aumento, mas não totalmente, pois do total de concluintes no ano de referência da pesquisa, apenas 17% referem-se a alunos de convênios, situação que não será analisada nessa pesquisa.

Por outro lado, apesar das variáveis envolvidas nesse aumento de certificação, como o atendimento a convênios e a criação de outro NACES, a diversificação de modos de atendimento, que envolve tanto atividades coletivas quanto programas de aceleração da aprendizagem, são variáveis a serem levadas em conta, para analisar o aumento na certificação.

Apesar desse aumento, comparativamente ao número de matrículas efetuadas, o número de alunos que conseguem concluir o curso nesse modo de ensino ainda é pequeno, o

³² Como apresentado, a matrícula no CES é numérica, em ordem sequencial. Em 2009, a última matrícula efetuada na unidade sede, no ensino fundamental foi a de número 9.900 e no médio a de número 20.054. Os NACES possuem numeração própria, também sequencial, que foi somada ao total de matrículas do período. Os alunos de convênios/telessalas recebem número de matrícula na unidade sede.

que representa um contraponto ao trinômio inicial sob o qual se assenta a estrutura da escola, a ideia de tempo/custo/efetividade.

4.1.2 Alunos concluintes: quem são esses sujeitos?

O gráfico abaixo demonstra a distribuição de 1047 concluintes nas dependências administrativas/convênios, em 2009: na unidade sede, 425 alunos, 41%, sendo 87 de EF e 338 de EM; no NACES 1, 5%; no NACES 2, 32%; em convênios, 22%.

Observe-se:

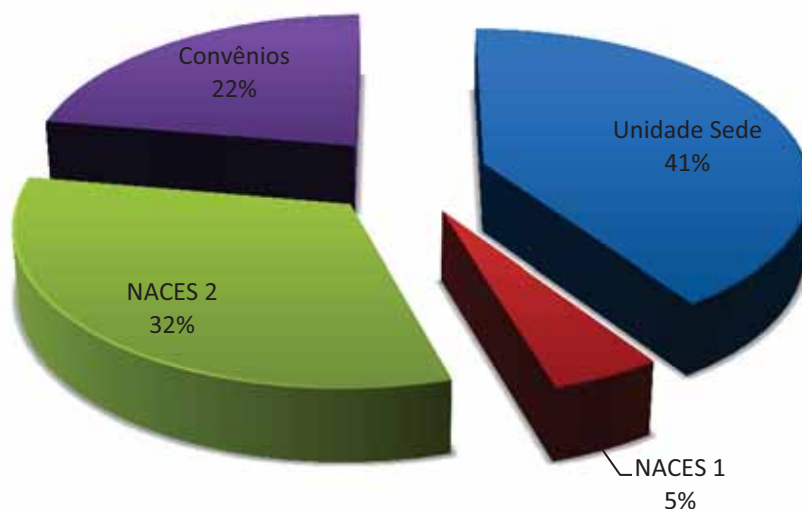


Gráfico 1: Concluintes do CES Bairro B em 2009, segundo dependência administrativa/convênio
Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Os dados obtidos por meio do levantamento amostral realizado nas fichas de matrícula dos concluintes de EF e EM permitem algumas possíveis leituras sobre quem são os sujeitos que conseguiram concluir o curso no CES Bairro B, e revelaram uma das principais características dos sujeitos da EJA: a descontinuidade e a fragmentação da vida escolar.

Apontam ainda, para uma realidade há muito sentida, até mesmo discutida, mas cujo enfrentamento aparentemente não tem tido sucesso: a dificuldade que a escola atual tem em garantir o direito à educação. Direito entendido como garantia de acesso, permanência e sucesso, ou seja, garantia de condições de aprendizado nessa escola, condição que a educação brasileira ainda não conseguiu alcançar em sua totalidade, pois permanece incluindo e excluindo ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Parafraseando Oliveira (2005, p. 11), ao referir-se à escola pública: “hoje em dia tornou-se muito mais fácil entrar no ensino fundamental, mas ainda é muito difícil concluí-lo” — e ainda nem chegamos a discutir condições de acesso, permanência e sucesso no ensino médio — afirmativa que os dados obtidos em relação ao ensino fundamental corroboram, haja vista que 46 alunos pesquisados nesse nível é oriunda de escolas públicas — em uma amostra de 87 —, abandonou a escola nos anos finais do ensino fundamental e apresenta grande intervalo de tempo fora da escola, desde o abandono inicial e tentativas de retorno.

Se a análise for estendida a dados do ensino médio, o resultado não é muito diferente: de 338 alunos pesquisados, 210 são oriundos de escolas públicas, sendo que muitos iniciaram o EM e o interromperam, retomando essa trajetória no CES como alunos de matrícula de equivalência, que iniciam o curso com isenções de módulos; outros concluíram o EF na modalidade EJA — muitos no próprio CES — e iniciaram o EM pela primeira vez no CES; ou, ainda, apresentam grande intervalo entre o término do EF e o início do EM, muitas vezes tendo iniciado e interrompido o curso diversas vezes, sem obter aprovação em nenhuma série.

Há também alunos de matrícula para regularização de vida escolar, que estudaram e não têm como comprovar o curso ou têm alguma disciplina com aprovação pendente.

Em dados numéricos, de 87 concluintes de EF, 52% são alunos cuja origem é a escola pública; 25% são oriundos de escolas particulares; e os restantes 23% dividem-se entre alunos com aprovação parcial em exames supletivos/ENCCEJA, todos sem comprovação de vida escolar anterior.

Em relação ao EM, 62% são originários de escola pública; 18% de escolas particulares; e os restantes 20% distribuídos entre concluintes de exames supletivos/ENCCEJA ou com aprovações parciais ou oriundos de telessalas, o que aponta para investimentos financeiros duplicados para um mesmo aluno, que não consegue terminalidade na primeira vez que cursa a escola, retornando várias vezes para tentar obtê-la.

Essa leitura evidencia o desacerto de políticas públicas educacionais implementadas no país que, apesar de priorizarem o atendimento ao ensino fundamental de crianças, como forma de “prevenir” futuros demandantes de EJA, por se apoiarem no “suposto caráter profilático das medidas que priorizavam a formação das novas gerações” (TORRES, 2002 *apud* DI PIERRO, 2010, p. 942), não têm alcançado resultados significativos, como demonstraram os dados que caracterizam os sujeitos da pesquisa. Pode-se visualizar a tabela abaixo:

Tabela 1: Concluintes 2009 segundo a matrícula no CES e dependência administrativa de origem (última escola em que estudou)

Origem (dependência administrativa)	Nível de Matrícula no CES		
	E.F.	E.M.	Total
Rede Municipal RJ Regular	24	44	68
Rede Municipal RJ PEJA	00	06	06
Rede Estadual RJ Regular	10	81	91
Rede Estadual RJ EJA	09	68	77
Rede Particular RJ Regular	22	51	73
Rede Particular RJ EJA	00	12	12
Rede Pública outros Mun/Estados	03	11	14
Telessala	00	01	01
Exames Supletivos	04	64	68
Sem comprovação	15	00	15
TOTAL	87	338	425

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

A escola atual, diante dos dados apresentados, revela-se como uma instituição que se massificou, mas não se democratizou, pois permite o acesso, porém ainda impõe modelos e padrões pedagógicos para alunos que parecem não encontrar sentido no que lhes é oferecido,

o que aliado a outros fatores pode ser responsável pelo abandono, ocasionando problemas de fluxo escolar.

Oliveira (2007, p. 29), analisando dados do IPEA, faz a seguinte afirmação “um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%”.

Nas palavras de Dubet (2003, p. 44) “a exclusão escolar é o resultado ‘normal’ de uma escola democrática de massa, que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos”. Nessa perspectiva, há que se pensar em estratégias de enfrentamento dessa realidade percebida, porém nem sempre compreendida em nosso sistema educacional que, se nas últimas décadas expandiu-se em direção às camadas populares, permitindo maior acesso e ampliação de oportunidades escolares, por outro lado continua a perpetuar práticas de exclusão em seu interior.

Se quisermos que a EJA no país seja vista como possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, parafraseando Assmann (1998), “condição de sobrevivência na sociedade atual” e não apenas como processo de escolarização formal, que embora necessário, não atende à concepção atual de educação de jovens e adultos, tampouco às necessidades de sujeitos jovens e adultos, é necessário o enfrentamento dessa realidade, que faz com que se produzam, diariamente, contingentes de pessoas que apesar de conseguirem chegar à escola, nela não permanecem, nem conseguem aprender, interrompendo sua trajetória e unindo-se à parcela da população que nem conseguiu adentrar esse espaço.

Tal situação contribui para que ainda sejam visíveis, nos espaços de oferta da EJA e no ideário dos sujeitos que a vivenciam, *marcas da suplência*, distanciando-se do sentido ligado à formação humana e, portanto, para além da certificação.

Cabe destacar, também, que esse abandono não significa desistência definitiva, pois o aluno insiste em procurar novamente a escola, por acreditar na validade de sua proposta, mesmo que movido por motivos profissionais, situação que os dados sobre origem dos alunos do CES Bairro B corroboram, ratificando a importância das ações desenvolvidas nos espaços de oferta da EJA.

Especificamente no CES Bairro B, entre os alunos concluintes, 25 abandonaram e retornaram várias vezes, interrompendo uma trajetória já originalmente fragmentada, mas retomando-a diversas vezes, demandando tempo e assistência maior para a conclusão do curso. Reitero que meus dados de análise envolvem apenas alunos que conseguiram concluir o curso.

Totalizando os dois níveis, são 425 alunos concluintes no CES Bairro B em 2009. Desse total, 60% são originários de escolas públicas e 20% de escolas particulares, além de 4% não possuir comprovação escolar e 16% serem oriundos de exames supletivos e similares.

Dos concluintes, 63% - 267 alunos já haviam iniciado o curso em alguma ocasião e o interrompido, o que corrobora a afirmação de Oliveira (2005) acerca da dificuldade de permanecer na escola e concluir o curso, que mesmo referenciada ao ensino fundamental, também pode ser aplicada ao que acontece no médio.

4.1.3 Tipo de matrícula, implicações no dia a dia de um CES

Outro fator também referente à trajetória escolar, e que ajuda a caracterizar esse aluno, é o tipo de matrícula que efetua ao chegar ao CES, se *inicial* - o que implica cursar todos os módulos; se *equivalência*, que significa obter isenção de disciplinas ou módulos; ou se *regularização*, que também implica redução no número de módulos ou disciplinas a serem cursadas.

Há também os casos em que há ausência de comprovação escolar, que poderia em primeira leitura indicar dificuldade no acesso à escola, resultando em desescolarização, mas que em análise mais aprofundada, revela outra situação.

Tratando especificamente do EF, 48% corresponde a alunos de matrícula por *equivalência* e 28% de *regularização* de vida escolar, o que influencia o tempo e o modo de conclusão, situação analisada no próximo item. Os 24% restantes correspondem a alunos de matrícula *inicial*. Desses, apenas um se torna aluno de *equivalência* ao participar de exames supletivos/ENCCEJA quando já matriculado no CES Bairro B.

Em relação ao ensino médio, 49% são alunos de *equivalência* e 10% de *regularização*, totalizando 59% dos concluintes, o que corresponde a 201 alunos que iniciam o curso já com

isenções de disciplinas ou módulos. Dos restantes 41%, 43 são concluintes de ensino fundamental do próprio CES; seis concluintes no PEJA³³; 44 concluintes de EF da rede municipal “regular”; 25 concluintes da rede estadual, incluindo escolas que atendem a modalidade EJA; 17 concluintes oriundos da rede particular e dois de outros estados. Desses, 16 tornam-se alunos de *equivalência* ao longo do curso, ao participarem de exames supletivos, ampliando o percentual de alunos de *equivalência* de 49% para 54%.

No ensino fundamental, entre alunos de *equivalência*, 14 matricularam-se no CES Bairro B para cursar módulos referentes ao atual 9º ano de escolaridade, 16 para cursar módulos referentes ao 8º ano, 10 para cursar módulos referentes ao 7º ano e três apresentaram declarações de exames supletivos, conforme dados obtidos nos documentos escolares.

Em relação ao ensino médio, entre alunos de *equivalência*, 47 matricularam-se para cursar módulos referentes à 2ª série, 29 para cursar módulos referentes à 3ª série e sete alunos foram transferidos de outros CES para o CES Bairro B, apresentando isenções em disciplinas.

Havia também 26 alunos reprovados na 3ª série do EM em algumas disciplinas, que fizeram matrícula com aproveitamento de estudos, uma espécie de *regularização escolar* e 59 que efetuaram matrícula mediante isenções de disciplinas em que foram aprovados em exames supletivos/ENCCEJA de nível médio, consideradas *equivalência* de estudos, situação que a legislação estadual pertinente ao CES garante. Desses, 17 matricularam-se para cursar apenas uma disciplina, e 20 para cursar até três disciplinas, o que corresponde a 29% e 34% do total.

Existia, entre concluintes de fundamental e médio, apenas dois alunos que solicitaram transferência de outras escolas para o CES durante o ano letivo de 2009 e 15 alunos de ensino fundamental e 25 de ensino médio que efetuaram matrícula no CES no ano seguinte à última série cursada, sem interromper a trajetória escolar, número pouco significativo em relação às demais situações encontradas. Os alunos que procuram o CES, em maioria, reiniciam uma trajetória escolar há muito interrompida.

Entre alunos de *regularização*, especificamente no EF, cabe destacar que a situação mais comum não é de abandono da escola, mas sim de reprovação em disciplinas na série final, convertidas em dependência e posterior matrícula no EM ou, então, problemas na

³³ PEJA é a sigla do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que atende a modalidade educação de jovens e adultos no ensino fundamental, anos iniciais e finais.

documentação escolar, identificados quando o aluno já se encontra no EM, situação que implica necessidade de terminalidade do curso anterior, e que faz com que o aluno retorne para regularizar o EF, em desrespeito ao Art. 24 da LDBEN n. 9394/96, que permite a reclassificação em qualquer série ou etapa da educação básica, o que não tem sido observado no âmbito do estado do Rio de Janeiro, em que o aluno é orientado a retornar ao EF para certificar-se, mesmo que esteja matriculado e, por vezes, até em fase de conclusão do ensino médio.

Ainda em relação a alunos de *regularização*, destaco que a maioria é oriunda de escolas particulares, que conclui o nível de ensino com dependência em uma ou mais disciplinas, situação aceita por ocasião da matrícula na 1ª série do EM regular na rede estadual do Rio de Janeiro, desde que o aluno comprove matrícula para obter a terminalidade do curso em outra U.E. estadual — no caso o CES. Isto faz com que seu perfil seja um pouco diferente do aluno *regular* do CES, além de impactar os dados referentes a tempo e modo de conclusão.

Os casos de *regularização* de vida escolar no EM estão mais ligados a alunos que estudaram em escolas extintas, embora também existam uns poucos no EF, que o estado do RJ não dá conta de providenciar a expedição da documentação escolar em tempo hábil.

Há relatos de alunos que esperaram anos pela expedição de um documento, o que faz com que a Inspeção Escolar da rede estadual os oriente a procurarem o CES e refazerem o curso, como meio mais rápido de conseguir a documentação necessária, muitas vezes, para alunos em situação de admissão em concurso público ou conclusão de cursos de nível médio ou universitário, além de situações de trabalho. Há também casos referentes a escolas sem autorização de funcionamento, cuja fiscalização também é de competência do poder público, evidenciando os desafios a enfrentar na educação no país.

Essa situação explica, em parte, o percentual de 25% de matrículas de alunos oriundos da rede particular no EF e de 18% no EM, a maior parte em decorrência de casos de *regularização* nas situações relatadas acima, mas também de alunos que deixam a rede particular por não terem condições de arcar com o custo das mensalidades, ou então, talvez, como meio de garantir o acesso ao ensino superior, considerando-se quotas destinadas a alunos de escolas públicas, situação que não será analisada nessa pesquisa.

A situação de alunos em processo de *regularização* de vida escolar referente a escolas extintas/sem autorização de funcionamento fez com que o CES Bairro B criasse mecanismos

para agilizar seu atendimento, por entender que se trata de sujeitos que já concluíram o curso, e que devido à inoperância do poder público se veem obrigados a estudar novamente. Esta situação será discutida no item referente a tempo e modos de conclusão.

Em ambos os casos, tanto de sujeitos que iniciam e interrompem o curso, quanto nos de regularização devido à aprovação em regime de dependência, percebe-se que são sujeitos que passaram pela escola, mas nela não obtiveram sucesso, o que reforça a proposição inicial acerca da não efetivação da garantia do direito à educação como condição de acesso, permanência e aprendizado nessa escola. Nas palavras de Paiva (2007, p. 5):

Pode-se afirmar que a escola brasileira continua, por assim dizer, produzindo em parte o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela alunos (e até mesmo professores) que não encontram respostas para o que buscam. Os primeiros, porque não aprendem (segundo os modelos escolares), têm na escola um dos modelos constitutivos das formas de exclusão social, reproduzida sob a forma de preconceitos, rótulos, discriminações.

Dos 24% concluintes de EF com matrícula *inicial*, 7% apresentaram documento escolar de conclusão da antiga 4ª série, atual 5ºano e 17% fizeram o chamado pré-teste, aplicado a alunos que não possuem documentação escolar ou que nunca estudaram.

Analisando observações constantes das fichas de matrícula de alunos que fizeram o pré-teste, é possível inferir que não se trata de sujeitos que nunca foram à escola, mas sim, de alunos que não tiveram condição de comprovar escolaridade, o que, de certa maneira, contribui para caracterizar a interrupção da trajetória escolar — muitos demoram tanto a voltar à escola que, quando a procuram em busca de documentos escolares, estas já foram extintas ou, então, situam-se em outros estados, o que inviabiliza o acesso à documentação escolar.

Totalizando os dois níveis, dos 425 alunos concluintes, 209 iniciaram o curso com matrícula de *equivalência* (49%); 158 como matrícula *inicial* (37%) — tendo 17 alunos se tornado matrícula de *equivalência* ao longo do percurso no CES, por eliminarem disciplinas em exames supletivos/ENCCEJA — e 58 (14%) eram alunos de *regularização* de vida escolar.

As situações referentes ao tipo de matrícula de ingresso no CES e tempo de afastamento da escola, além de interrupções de percurso no próprio CES impactam

diretamente o fluxo escolar, e corroboram a afirmação inicial acerca da descontinuidade e fragmentação das trajetórias escolares de sujeitos jovens e adultos.

4.1.4 Anos e anos afastados da escola, uma realidade no CES Bairro B

Outro dado que considero importante para caracterizar os sujeitos alunos do CES, ainda em relação à fragmentação e descontinuidade das trajetórias, é o tempo que permanecem afastados da escola, o que pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 2: Anos fora da escola de concluintes 2009 - Ensino Fundamental e Médio

Anos	E.F.	E.M.	Total
0 a 01	12	74	86
01 a 02	01	37	38
03 a 05	09	70	79
06 a 10	08	51	59
11 a 15	14	34	48
16 a 20	07	23	30
21 a 25	10	23	33
Mais de 25	05	26	31
Não informado	21*	00	21
Total	87	338	425

*alunos de pré-teste ou de exames

Fonte: dados recolhidos em livros de registo escolar e organizados pela autora, 2013.

Em ambos os níveis, é marcante o tempo que cada sujeito permanece fora da escola, antes de iniciar seus estudos no CES Bairro B, por vezes reiniciando e tornando a se afastar do espaço escolar. Entretanto, o tempo de afastamento no ensino médio e o número de sujeitos que o concluem (em relação aos de ensino fundamental) parece reforçar a interdição ao direito a este nível de ensino, tão pouco ofertado como política pública aos jovens, em continuidade ao ensino fundamental.

No ensino fundamental, apenas 12 alunos iniciam o ensino fundamental anos finais em sequência ao ensino fundamental anos iniciais, 10 permanecem até cinco anos fora da escola antes de reiniciar seu percurso no CES; 8 até 10 anos e 36 mais de 10 anos; além de, para 21, não ser possível precisar o tempo em que estiveram afastados da escola. Considerando que esses são alunos que fizeram pré-teste ou apresentaram declaração de exames, pode-se inferir que o afastamento foi por um longo período, daí a dificuldade de se apresentar a documentação escolar.

No ensino médio, dos 338 alunos pesquisados, apenas 22% iniciam o ensino médio em sequência ao término do ensino fundamental; 32% permaneceram até cinco anos fora da escola entre a conclusão do ensino fundamental/início e abandono do médio e o início/reinício do ensino médio no CES; 15% até 10 anos; e 31% mais de 10 anos, havendo vários casos em que esse número passava de 20 anos.

Destaco, ainda, que a matrícula no CES Bairro B nem sempre representa o início imediato e garantia de continuidade e terminalidade do curso, pois vários são os casos de alunos que fizeram a matrícula e sequer iniciaram os estudos, assim como muitos iniciaram e abandonaram de vez, ou retornaram várias vezes até concluir. Registre-se, também, o tempo que muitos despendem entre a matrícula e o início real do curso.

Entre os pesquisados no ensino fundamental, 63 realizaram a primeira avaliação em até um mês do início do curso; 20 em até um ano; e quatro levaram mais de um ano para realizar a primeira avaliação. No ensino médio, 249 o fizeram no primeiro mês; 64 no primeiro ano; e 25 após mais de um ano de matrícula.

Apesar de muitos terem iniciado o curso imediatamente após a matrícula, há vários casos de abandono e retorno ao longo do percurso, permanecendo a descontinuidade da trajetória escolar. Esses dados sinalizam a necessidade de se repensarem as ações desenvolvidas nos espaços escolares, a fim de não se perpetuarem práticas que reforçam essa descontinuidade e fragmentação características da EJA. Conforme Freire (1992) é necessário matricular junto com os alunos os seus saberes, as suas vivências, os seus sonhos, e não apenas seu corpo, para que ele encontre seu lugar nesse espaço.

No CES Bairro B, pude observar tentativas de intervenção nesse quadro, por meio da diversificação de atividades que possibilitariam maior proximidade entre professores e alunos, pois existe o entendimento de que uma vez iniciado o curso e superadas as primeiras dificuldades, a probabilidade de prosseguimento é maior, e de que o contato mais amigável

entre professor e aluno, além de uma necessidade, favorece esse processo. Tais tentativas evidenciam a preocupação em relação a processos de ensino e aprendizagem em curso nesse espaço, buscando-se a superação da ideia original de ser o CES apenas um lugar de passagem, de certificação imediata ou encaminhamento para a certificação.

4.1.5 Alunos e locais de origem

Outro dado que chama a atenção é o fato de a maioria dos alunos ser originária da própria região em que reside, o que contraria um discurso recorrente nos espaços de oferta da modalidade sobre migração entre as regiões, especificamente de regiões mais empobrecidas do país para o Sul-Sudeste, como um fator determinante de desescolarização. Muitas vezes escutei, em sala de aula, e no percurso da pesquisa, comentários sobre o fato de os alunos da EJA serem originários de outros estados, de lugares distantes, onde o acesso às escolas é limitado, o que contraria os dados, como se observa: 88% dos alunos concluintes do ensino fundamental e 92% do ensino médio são originários da própria região Sudeste. Isto reforça a ideia de que a falta de acesso não é o único fator determinante da interrupção da vida escolar, mas talvez para isto contribua mais intensamente a *exclusão* propiciada pela própria escola e as condições sociais que muitas vezes impossibilitam o prosseguimento, agravando os problemas referentes ao fluxo escolar.

4.1.6 Sexo e faixa etária

Em relação a sexo e faixa etária, a maioria dos concluintes do ensino fundamental é composta por mulheres, que representam 54% do total de concluintes, com faixa etária predominante de adultos, com idades entre 30 e 54 anos, que compreende 60% dos pesquisados. Os demais 40% ficam assim distribuídos: 18 jovens com idades entre 15 e 19 anos e 17 jovens com idades entre 20 e 29 anos, conforme gráfico a seguir:

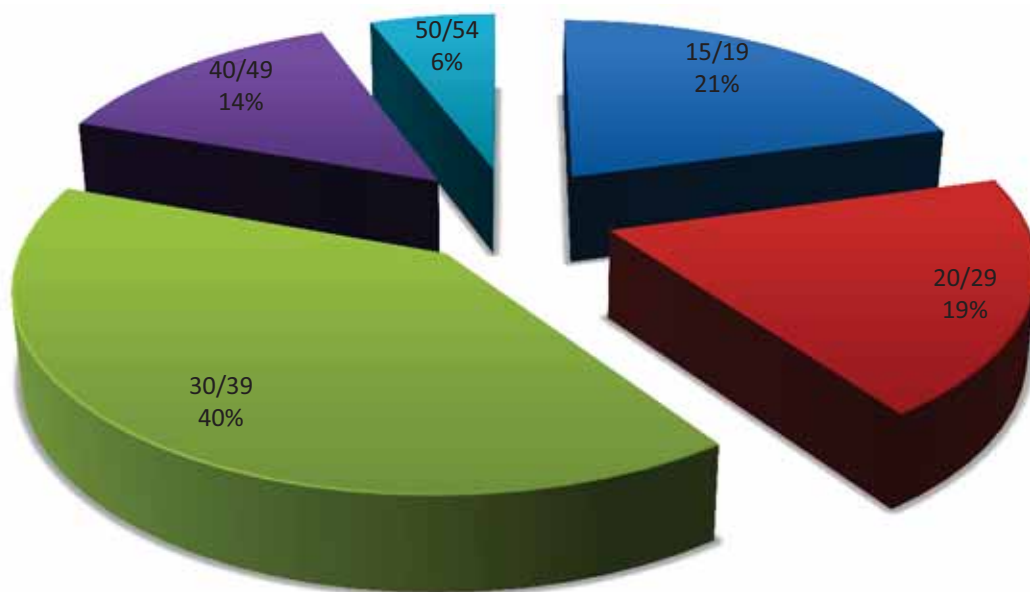


Gráfico 2: Concluintes EF 2009 por faixa etária

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

O número de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos deve-se, entre outros fatores, ao grande número de *regularizações* de vida escolar, cujas idades concentram-se nessa faixa. Dos 18 jovens nessa faixa etária, 13 são matrículas de *regularização* de vida escolar e dos 17 jovens na faixa etária de 20 a 29 anos, quatro também são alunos de *regularização*.

A presença de jovens no CES (40%) também pode ser explicada pelo chamado processo de juvenilização da EJA decorrente, entre outros fatores, de deficiências do sistema escolar em efetivar o direito à educação, possibilitando o aumento do abandono e da repetência, que ocasionam defasagem entre idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola, o que se torna ainda mais evidente quando se analisam dados de alunos do ensino médio.

Paiva (2007, p. 4), discorrendo sobre o assunto, afirma que:

Não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever, porque os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”, o que ainda hoje faz sair, mesmo os que chegam ao final, sem dominar a leitura e a escrita. Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não concluintes com êxito do

ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio fracasso, ou pelas exigências de compor renda familiar.

No ensino médio o quadro muda um pouco, e a maioria de concluintes é formada por homens que representam 62% do total de concluintes, sendo a faixa etária predominante a da idade adulta, de 30 a 69 anos, com diferença não muito marcante. De 338 alunos pesquisados, portanto, 58% são adultos e 42% jovens com idades entre 18 e 29 anos, o que também evidencia forte presença de jovens na EJA, e chama a atenção o fato de que são os mais jovens os que mais abandonam a escola, principalmente no EM, e em maioria homens.

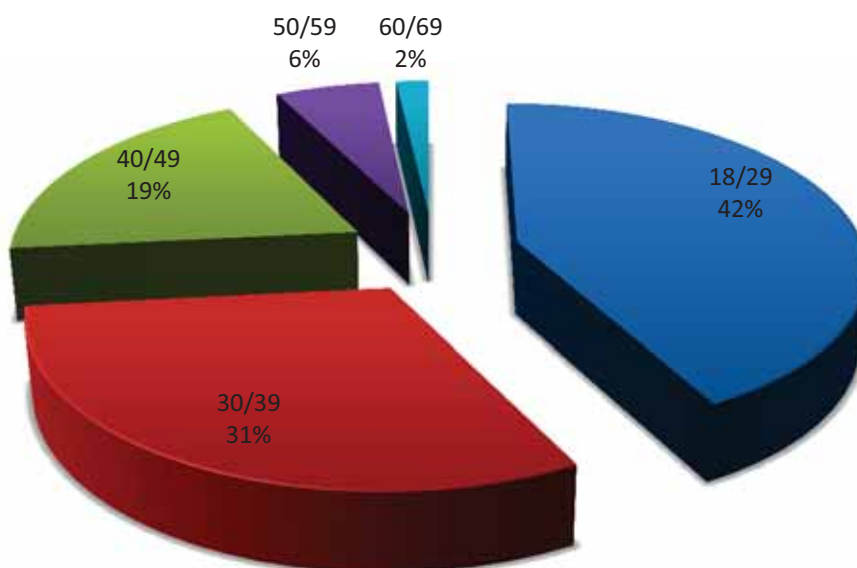


Gráfico 3: Concluintes EM 2009 por faixa etária

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

O dado me surpreende, pois no cotidiano do CES Bairro B a presença desse grande número de jovens não é notada, talvez devido ao sistema da escola, de atendimento semipresencial, ainda com poucos momentos coletivos, sem o movimento de uma escola regular, em que o entra e sai constante de todos os alunos ao mesmo tempo e os embates entre eles evidenciariam melhor a presença de um público mais jovem.

Tomando-se os dados da pesquisa, apesar da aparente invisibilidade desses jovens no CES, aponta-se para a necessidade de também se pensar esse público quando da organização de atividades da escola, não constituído apenas de adultos, mas com parcela significativa de jovens com características e necessidades diversas dos sujeitos adultos. Nas palavras de Paiva (2007, p. 5), “essa presença marcante de jovens na EJA [...] vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletirem sobre os sentidos das juventudes — e de seus direitos”.

Em síntese, posso afirmar, com base nos dados levantados, que os concluintes do CES Bairro B, tanto no EF, quanto no EM são, em sua maioria, sujeitos que apresentam características básicas do público de EJA: jovens e adultos; número significativo de jovens; com trajetórias escolares descontínuas e fragmentadas; não privados do acesso à escola, mas excluídos dessa escola; a maior parte oriunda de escolas públicas; que procuram o CES após um período de interrupção da trajetória escolar, em média entre 5 e 10 anos, mas com casos que ultrapassam 20 anos; com número significativo de pessoas com conclusões parciais de exames supletivos/ENCCEJA ou que cursou alguma série/ano do nível que pretende concluir; e outros em *regularização* de vida escolar, conforme descrito anteriormente.

Práticas instituídas e instituintes, com a diversificação de modos de atendimento no CES Bairro B evidenciam tentativas de intervenção em processos de ensino e aprendizagem em curso nesse espaço, com o objetivo de regularizar o fluxo escolar, buscando diminuir a evasão e a reprovação que desestimulam e fazem com que os alunos abandonem o curso diversas vezes.

4.2 Modos de conclusão: abrindo a “caixa de Pandora” do CES Bairro B

O que de imediato atrai minha atenção ao analisar os dados amostrais referentes aos modos de conclusão são as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos como forma de otimizar a conclusão do curso no CES Bairro B, principalmente porque são muito poucos que concluem apenas no sistema modular, conforme demonstra o gráfico abaixo:

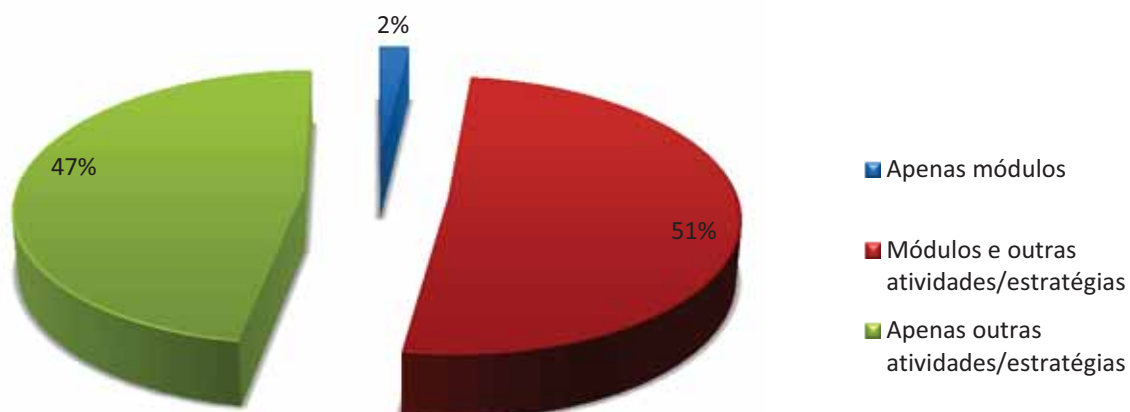


Gráfico 4: Modos de Conclusão de EF e EM

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

O gráfico apresenta o modo de conclusão do total de concluintes de EF e EM: a maioria conclui usando atividades e estratégias outras para além dos módulos. Desse total, chega-se aos seguintes desdobramentos: de 425 concluintes, apenas 2% conclui todas as disciplinas módulo a módulo.

Desmembrando os dados de EF e EM obtem-se, em cada nível de ensino, o seguinte: no EF, 4% do total de 87 alunos da amostra concluíram todas as disciplinas por módulo; 52% concluíram utilizando módulos e outras atividades/estratégias; e 44% apenas outras atividades/ estratégias.

No EM, dos 338 alunos da amostra, 1% concluiu apenas por módulos, 51% por módulos e outras atividades/estratégias e 48% apenas utilizando outras atividades/estratégias.

Os dados gerais parecem evidenciar a não efetivação da proposição original do modelo CES, pelo baixo número de conclusões nos anos anteriores — de 1991 a 2001, 1183 concluintes nos dois níveis, de 2002 a 2009, 6357 concluintes — à diversificação de formas de atendimento, o que a análise de modos de conclusão utilizados pelos alunos que, de fato, concluíram o curso, confirma.

De 98% do total de concluintes, 51% o fez por meio de módulos e de outras atividades/estratégias (45 alunos de EF e 171 alunos de EM); 47% utilizando-se apenas de outras estratégias (38 de EF e 163 de EM). Os percentuais correspondem, em números absolutos, a 216 e 201 alunos, o que significa que do total de 425 sujeitos, apenas 08 (04 de EF e 04 de EM) concluíram todas as disciplinas cursando módulo a módulo.

Em complemento a essas outras atividades/estratégias, insere-se a participação em atividades coletivas, nem sempre vinculadas à conclusão da disciplina, mas em apoio a essa conclusão. Muitos alunos aliam o estudo do módulo à participação em atividades coletivas, que valem bônus, utilizados para complementar a nota a ser alcançada na avaliação referente ao módulo, ou equivalem à totalidade da nota a ser alcançada na referida avaliação, o que possibilita isenção e avanço ao módulo seguinte.

Analisando-se os dados, considerando o tipo de matrícula, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 3: Concluintes por tipo de matrícula e modo de conclusão do curso

Modos de Conclusão	Ensino Fundamental				Ensino Médio				Total
	Ini	Equiv	Reg	Total	Ini	Equiv	Reg	Total	
Apenas Módulos	01	03	00	04	00	04	00	04	08
Módulos/outras atividades/estratégias	11	23	11	45	76	79	16	171	216
Apenas outras estratégias	09	16	13	38	61	84	18	163	201
Total	21	42	24	87	137	167	34	338	425

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Observando a tabela acima, é possível constatar a presença de 7 alunos de matrícula de equivalência entre os 8 concluintes que utilizaram apenas módulos, o que pode ser explicado, em parte, pelo menor número de módulos a serem cursados, quando os alunos têm histórico anterior de escolaridade já cursada.

Entre os alunos de matrícula inicial observa-se um número expressivo de utilização de módulos associados a outras estratégias para otimizar a conclusão, tanto no EF, quanto no EM. Isto talvez possa se explicar pela dificuldade de cursar todas as disciplinas, o que significa ter de fazê-lo cumprindo todos os módulos. Para minimizar esta sobrecarga, provavelmente a associação a diversos caminhos para conclusão do curso tem sido levada a termo pelos alunos do CES Bairro B.

A grande concentração de alunos de matrícula de equivalência/regularização, entre os concluintes que utilizaram módulos associados a outras estratégias e apenas outras estratégias — que alcança 65% somando-se o EF e o EM —, parece apontar para a possibilidade de valorização de saberes construídos em outros espaços, um caminho que ainda carece de reconhecimento em diferentes ofertas da modalidade EJA, frequentemente confundido com o chamado *aligeiramento da formação*.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de alunos concluintes segundo as diferentes atividades/estratégias utilizadas:

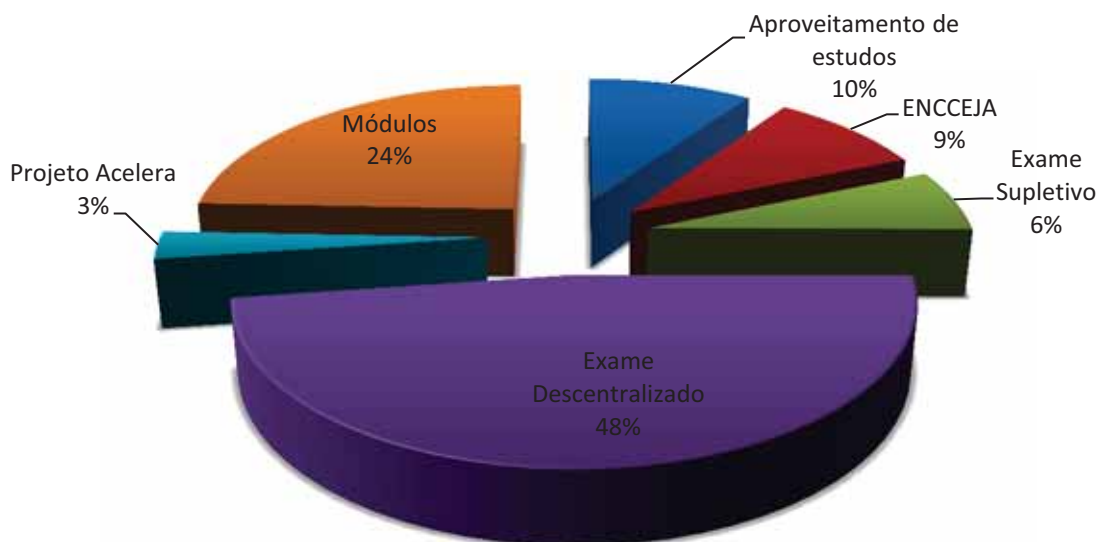


Gráfico 5: Alunos concluintes segundo atividades/estratégias utilizadas
Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

O número de concluintes por meio de exames descentralizados pode ser explicado, em parte, por alunos de matrículas de *regularização* de vida escolar, para os quais é autorizada,

de imediato, a participação em exames, por se tratarem de alunos que já cursaram e concluíram o curso em outras instâncias, ou então porque, matriculados em outro nível de ensino, muitas vezes em fase de conclusão de curso, necessitam *regularizar* sua situação do ponto de vista legal, com expedição de documentação escolar válida.

Há também alunos que, por ocasião de exames descentralizados realizados em grande escala pelo CES Bairro B entre 2005 e 2010, obtiveram aprovação em algumas disciplinas, terminando as demais módulo a módulo. A reprovação em exames implica retorno aos módulos, tanto para alunos *regulares* quanto para alunos de *regularização* de vida escolar. O fato de muitos serem alunos de *equivalência* de estudos, tendo cursado séries anteriores, facilita a realização de exames que tratam de assuntos gerais dissociados de módulos, cujo conhecimento se dá em outros espaços para além dos escolares.

Em relação ao *Acelera*, trata-se em última instância de aprovação por módulos, porque sua formulação está ligada a um agrupamento de módulos, o que pode explicar o baixo índice de concluintes por meio dessa atividade/estratégia, como forma de *acelerar* o aluno.

Quanto a *aproveitamento* de estudos, trata-se de isenção de disciplinas em que alunos repetentes tiveram êxito em outras escolas, restando duas ou três disciplinas a serem cursadas até que consigam aprovação e concluam o curso.

É marcante a utilização que os alunos fazem das diferentes atividades/estratégias de conclusão do curso. Os sujeitos - alunos e professores - demonstram perceber diferentes caminhos possíveis para situações aparentemente uniformes. No dizer de Certeau (2011, p. 46), “maneiras de fazer, vitórias do fraco sobre o mais forte [...] pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores”. A fragmentação desses modos de conclusão pode ser analisada sob duas vertentes: uma que considera o comprometimento de qualidade ao resultado final; e outra que afirma ser o atendimento a jovens e adultos, implicado com suas urgências e com a necessidade de reconhecimento e legitimação de saberes construídos em outros espaços que conformam um percurso sinuoso dos sujeitos, em busca de garantia de integridade e legitimação de saberes por meio de uma miscelânea de atividades e estratégias.

Retomando as palavras de Oliveira (2007, p. 87), “o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade, nem obrigatoriedade de caminho”.

As atividades coletivas representam possibilidades de articulação de saberes produzidos entre sujeitos diversos, tanto alunos quanto professores, diferentemente do que vem sendo compreendido como *aceleração*, como forma de auxiliar a conclusão a qualquer preço. Por meio dessas intervenções pedagógicas reconhece-se a importância do compartilhamento de experiências como forma de aprendizado. Entretanto, a análise de dados obtidos aponta que estas atividades têm sido subutilizadas no CES, apesar de permanentes em muitas disciplinas.

Entre os concluintes de 2009, registraram-se 37 participações em atividades coletivas de alunos de EF e 281 participações de alunos de EM, muitas vezes com a participação de um mesmo aluno em várias oficinas, mas número pouco significativo, se comparado à participação em outras atividades/estratégias. Estas atividades representam auxílio a processos de aprendizagem a alunos no percurso do ensino semipresencial, mas também início de compreensão acerca de diferentes possibilidades da EJA, e de reconhecimento de que a aprendizagem se faz por interações, em momentos coletivos de aprendizagem com o outro, o que será evidenciado por análises subsequentes.

Foram encontrados registros de atividades em todas as disciplinas, em maioria destinadas a alunos de EM, mas também ao EF. Destacam-se oficinas de matemática, de filosofia e do Clube da Leitura realizadas com maior frequência, constituindo movimento permanente que persiste até os dias atuais. Os registros evidenciam atenção com processos de ensino e aprendizagem em desenvolvimento nesse espaço, superando o modelo originalmente proposto.

A aceitação de diferentes atividades/estratégias como forma de conclusão, total ou parcial, demonstra possibilidade de atender à diversidade característica da EJA, diferentemente de escolas que ofertam a modalidade semelhantemente à escola regular, em que não se admite progressão de forma diferenciada, princípio da EJA no mais das vezes não valorizado nos sistemas de ensino.

4.2.1 Tempo médio de conclusão: *aligeiramento* da formação?

O tempo é fator significativo na EJA, por se lidar com sujeitos com urgência de terminalidade na vida escolar, condição não suficiente, mas necessária ao exercício da

cidadania, assim como ao prosseguimento de suas vidas, tanto em nível pessoal - desejo, realização de sonhos - quanto por necessidade de trabalho, ao longo muitas vezes de toda uma vida.

No CES, o fator tempo assume primordial importância, pelo fato de o modelo aberto não prever tempo determinado para a conclusão do curso, o que significa serem muitas as possibilidades de exercitar princípios da EJA, mas também muitos os equívocos decorrentes dessa proposição. Muitos sujeitos chegam ao CES esperando que os resultados de uma prova lhes darão o certificado imediatamente, surpreendendo-se ao constatarem que o processo de aprendizagem tem dinâmica e lógica própria bem diferentes.

Por muito tempo o CES foi visto não como lugar em que se desenvolvem potencialidades e se legitimam saberes, mas como espaço destinado à certificação imediata, quase uma contradição do modelo, ou um equívoco, porque a conclusão do curso como originalmente proposto demandava mais tempo e dedicação que o modelo presencial.

Um dos benefícios ao aluno do modelo semipresencial era o fato da não frequência a aulas diárias, embora inserido em modelo padronizado, com caminhos predefinidos e quase sempre privado de recursos de que os professores se utilizam quando à frente de uma turma.

É, assim, muito tênue a linha que separa “reconhecimento de saberes” de “aligeiramento da formação”, sendo necessário cuidado na elaboração e proposição de atividades diversificadas no espaço do CES, para que estas não sejam entendidas e apropriadas como meras estratégias de conclusão rápida do curso.

Tratando inicialmente do tempo despendido na conclusão do curso, independentemente de formas de acesso inicial, produzi o gráfico a seguir, que ajuda a compreender a dinâmica do CES em relação ao tempo de conclusão do curso:

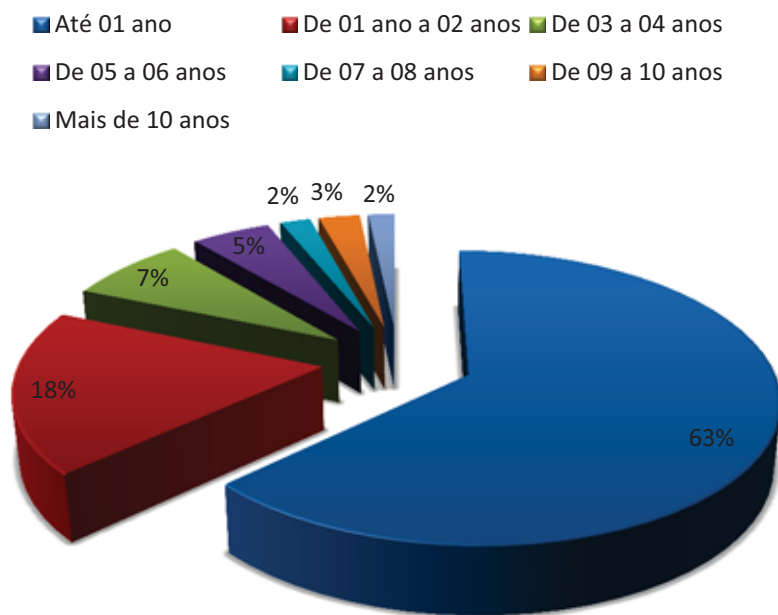


Gráfico 6: Concluintes 2009 por tempo médio de conclusão

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

De 425 concluintes em 2009, 63% concluem o curso ao longo do primeiro ano e 18% em até dois anos, tempo médio de duração de um curso na modalidade presencial, que varia entre um ano e meio quando se trata de ensino médio a dois anos quando se trata de ensino fundamental.

Tomando os dados por nível de ensino, 56% de alunos do EF concluem o curso ao longo do primeiro ano e 24% em até dois anos; no EM, 65% concluem em até um ano e 17% o fazem em até dois anos.

Esta constatação, em leitura inicial dos dados, poderia atestar “excelência” do modelo proposto, pela conclusão em menor tempo. Mas se faz necessário considerar quem são os alunos que concluem o curso nesses tempos, o que exige identificar a condição da matrícula inicial, assim como os modos que utilizam para efetivar essa conclusão.

Para tratar especificamente do tipo de matrícula e sua influência no modo de conclusão de cada aluno, apresento a tabela abaixo, com dados iniciais de matrícula no CES Bairro B, que ajuda a compreender o tempo de conclusão do curso relacionado ao tipo de matrícula:

Tabela 4: Concluintes 2009 por tipo de matrícula e tempo médio de conclusão

Tempo Médio de Conclusão	Tipo de Matrícula			
	Ini	Equiv	Reg	T
Até 01 ano	82	137	49	268
De 01 a 02 anos	36	34	08	78
De 03 a 04 anos	16	15	01	32
De 05 a 06 anos	13	08	00	21
De 07 a 08 anos	05	03	00	08
De 09 a 10 anos	03	08	00	11
Mais de 10 anos	02	05	00	07
Total	157	210	58	425

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Observando-se a tabela acima, é possível constatar que a maior parte dos alunos que concluem o curso em até um ano concentra-se em matrícula de *equivalência* e de *regularização* de vida escolar, o que totaliza 186 alunos, em contraponto a 82 de matrícula *inicial*, respectivamente 44% e 19%.

De 82 alunos iniciantes que concluem o curso em até um ano, nove são de EF; um tornou-se aluno de *equivalência* no decorrer do curso ao prestar exames; e todos obtiveram conclusão na maior parte das disciplinas por meio de exames descentralizados. Destaco, ainda, que desses nove alunos, seis efetuaram matrícula por meio de aprovação em pré-teste, que conforme já discutido, mesmo não se comprovando com documentos, pode-se inferir que se tratam de alunos com estudos anteriores, o que explicaria os resultados com sucesso e a conclusão do curso.

Dos 73 alunos restantes, iniciantes e concluintes de EM, 16 tornaram-se alunos de *equivalência* no decorrer do curso, ao prestarem exames supletivos e similares; e a maioria também concluiu a maior parte das disciplinas em exames descentralizados do próprio CES Bairro B.

Em relação a alunos que concluíram o curso em até dois anos, do total de 78, 36 são alunos de matrícula *inicial*, ou seja, menos da metade, sendo seis de ensino fundamental, três matrículas de pré-teste e 30 de ensino médio; os demais 42 são alunos de *equivalência* e *regularização* de vida escolar, sendo 15 de ensino fundamental e 27 de ensino médio.

Desse total, pode-se afirmar que a maioria concluiu o curso mesclando módulos e outras atividades/estratégias, sendo que os de matrícula *inicial* apresentaram maior número de conclusões em exames descentralizados do próprio CES, o que pode significar o reconhecimento de saberes construídos fora do ambiente escolar.

Estes dados evidenciam um paradoxo do CES, porque são os alunos de equivalência - que obtêm aprovação em exames descentralizados com certa facilidade - os que mais cursam e concluem disciplinas por módulos, em função talvez da isenção decorrente da equivalência de estudos, o que reduz o número de módulos, me levando à hipótese de que os que mais se evadem sejam os de matrícula inicial, ao constatarem a quantidade de módulos que devem cursar.

Em síntese, pode-se concluir, com base nos dados amostrais, que em relação a tempo e modo de conclusão, os alunos que conseguem concluir o curso no CES Bairro B são, em maioria, alunos de *equivalência* ou *regularização* de vida escolar (que iniciam o curso já com isenções de módulos ou disciplinas e que o fazem utilizando-se de outras atividades/estratégias, em detrimento do sistema modular). Embora o sistema modular seja utilizado por muitos, não prevalece na maioria das conclusões de curso ou de disciplinas.

Pode-se afirmar que práticas instituintes no CES contribuíram de fato para a conclusão de alunos, diferentemente da situação nos primeiros anos de atividades da escola, quando se utilizava apenas o modelo original. O crescimento significativo no número de concluintes a partir do início da diversificação de formas de atendimento parece corroborar a síntese realizada sobre os dados, ainda que se considerem demais fatores envolvidos, e que essas “novas” práticas possam estar imbricadas com práticas instituídas, tal como alerta Linhares (2010).

Se a proposição inicial, conforme expressa em documentos da época, era “a melhoria em curto prazo de seu *status* dentro de uma sociedade de mudanças rápidas”, o modelo escolhido ou o que de fato se efetivou não correspondeu. O aluno da EJA exige uma escola flexível, que atenda suas especificidades, que respeite suas características e tenha um modo diferente de oferta educacional. Isto significa dizer que esta escola tem compromisso com o

tempo de conclusão, porque o jovem e o adulto têm pressa. A escola para eles não é o futuro que está à espera, mas sim seu presente, com todas as urgências e emergências da vida contemporânea.

Nesse percurso, o sujeito jovem e adulto necessita do contato com o outro, o que apenas o atendimento individual não garante. Educação ligada à formação humana, ininterrupta, inacabada, fruto da práxis humana, das relações que se estabelecem no contato entre humanos assume o que Varela (*apud* ASSMANN, 2007, p. 43) afirma: “o conhecimento emerge da história da ação humana, das práticas humanas recorrentes. É a história das práticas humanas que dá um sentido ao mundo”.

Considerados o perfil estabelecido e os modos e tempos de conclusão despendidos pelos alunos concluintes do CES Bairro B, poderia afirmar, tendo como critério de *qualidade* apenas resultados e produto traduzidos pela certificação, como proposto no “modelo oficial”, que o ensino ofertado no CES não tem contribuído para a melhoria da *qualidade* na EJA, pois o número de concluintes, embora gradativamente aumentado diante da diversificação de modos de atendimento, ainda é muito baixo, em relação ao número de alunos que ingressam na escola, do mesmo modo que é pouco significativa a participação nas atividades coletivas.

Por outro lado, se considerar os processos envolvidos na efetivação do direito, em que *qualidade* é entendida como respeito ao direito à educação, o que envolve condições de acesso, permanência e sucesso, e respeitadas especificidades da modalidade que se apoia na práxis humana, o movimento empreendido nessa escola ao longo dos últimos anos adquire outro sentido, sendo possível afirmar, inicialmente, que tais processos contribuíram para a melhoria da *qualidade* de ensino, embora não na proporção desejada, continuando a representar a utopia pedagógica de novos caminhos para uma escola de EJA.

4.3 Indicador gestão de um projeto educativo: como são implementadas práticas pedagógicas no CES Bairro B

Neste item tratarei de compreender, com base em diferentes fontes, a dimensão *gestão escolar*, por mim proposta como uma das ideias-força que tomei como eixo da pesquisa. Por ela buscarei mapear elementos que me ajudem a demonstrar práticas pedagógicas instituídas

no CES e práticas pedagógicas transformadas que possam constituir argumentos que fundamentem, ou não, a concepção de *qualidade* de ensino por mim defendida no capítulo 2.

Parto da concepção original do CES, um modelo aberto, não seriado, cuja possibilidade de atendimento à diversidade de sujeitos que caracteriza a EJA é maior do que nas escolas de oferta presencial, muitas ainda organizadas conforme escolas “regulares”. O “ser diferente” do CES representaria, portanto, uma vantagem e poderia fazer diferença no processo pedagógico oferecido aos alunos? Que relação essa diferença estabeleceria com *qualidade* de ensino?

Ao mesmo tempo, essa escola aberta nasceu com um modelo fechado, definido por concepções epistemológicas de educação a distância do mundo em que foi gerada, assim como com concepções de formação pautadas nos meios de ensino, e não no sujeito educável. Esse modelo, portanto, acabava por restringir a concepção de escola aberta, prenhe de possibilidades, por hipótese. As *práticas instituídas* pelo modelo ligavam-se, prioritariamente, ao estudo de módulos instrucionais e à realização de avaliações, que passavam ao largo da diversidade de saberes de jovens e adultos, e apostavam no controle dos meios para o sucesso do produto do sistema: o aluno certificado.

Entretanto, o paradoxo da escola aberta com um modelo fechado de ensino, sob rígido controle de normas e procedimentos que “garantem” a certificação e preparação de mão de obra, não parece ter sido, para o sistema, ao longo de todos esses anos, um “calcanhar de Aquiles”. Ou mantida à míngua, com poucos recursos materiais e humanos, ou privada de políticas e atenção do sistema, equilibrou-se, como pôde, no tênue fio que a mantinha existindo, mas sempre sob o risco de extinguir-se. Sua permanência não ameaçava o sistema, por isso estava lá, por isso mantinha-se existindo.

Que situações e contextos permitiram a manutenção do modelo ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, possibilitaram a busca da ampliação e diversificação de modos de atendimento, tendo em vista a melhoria da *qualidade* do ensino que oferta? De que maneira esse modo de oferta sobreviveu tanto tempo, em meio ao descrédito, ao descaso, à inobservância de suas necessidades e à solicitação quase diária de adaptações ao sistema regular? Como a equipe que lhe constitui percebeu e lidou com essas situações no cotidiano escolar?

A permanência do modelo de oferta CES, no sistema a que pertence, entre outros fatores, parece atender uma necessidade do próprio sistema. Este sistema, considerando o

expresso na formulação original — atendimento e conclusão em qualquer época; atendimento por meio de convênios diversos; atuação em parceria com escolas “regulares” que o integram — mantém o modelo como um meio de responder à sociedade, dada a quase ausência de políticas públicas comprometidas com a educação para todos.

As questões candentes fora do modelo CES não pertencem apenas às demais unidades do sistema. São interconectadas, e repercutem em todas as unidades, qualquer que seja o sujeito de atendimento, à medida que não conseguem equacionar os problemas com as quais estão envolvidas, de acesso, de permanência e de sucesso, principalmente.

Pensar políticas para jovens e adultos não é pensar independente das demais que se voltam a outros públicos. Demanda por escolas, de elevação de escolaridade de sujeitos já inseridos no mercado de trabalho; de irregularidades em escolas particulares que integram o sistema público; de atendimento à massa de população sem educação básica concluída não são “causas” para serem tratadas isoladamente do conjunto que as produz. Não será o CES a medida eficiente para resolver essas questões, enquanto não for integrado a políticas educacionais mais amplas, para toda a população.

A quase estagnação que por longos anos acompanha a educação de jovens e adultos no âmbito do estado do Rio de Janeiro, cuja proposta educacional para a área fere o pensamento acadêmico vigente no estado da federação que oferece 11 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e tem corpo docente na rede pública extremamente qualificado³⁴ merece reflexão profunda. Do mesmo modo, merece reflexão o fato de o CES, cotidianamente, resistir, contornando o burocrático sistema e criando possibilidades e soluções locais para seus problemas.

Assumir esse paradoxo implica visibilizar a luta permanente que o CES trava junto ao sistema, pelo reconhecimento e respeito a suas peculiaridades, que, paradoxalmente, são utilizadas como dispositivos para o enfrentamento de tentativas de controle do sistema a que pertence.

³⁴ A proposta atualmente utilizada na rede estadual é de 2005, desconhecida pela maioria dos professores que ingressaram na rede após essa data, pois há muito tempo não se realizam formações específicas para a EJA. Em 2012, como parte da nova proposta da Secretaria de Educação para a modalidade, iniciou-se a discussão e elaboração, *online*, de um Currículo Mínimo destinado à EJA, ainda em curso. Em 2012 também foi determinada a implantação da *Nova EJA*, que se iniciaria em 2013 e previa a formação para professores que nela irão atuar. A formação estava prevista para o início do ano letivo de 2013.

Certeau (1990, p. 40-41) contribui para compreender o acionamento desses dispositivos cotidianos:

Se, é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los, enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”), dos processos que organizam a ordenação sociopolítica.

Ou seja, como o CES Bairro B absorve e reinventa políticas públicas, em práticas pedagógicas cotidianas? De que “maneiras de fazer” se utiliza para contornar as determinações do sistema e colocar em curso propostas educacionais que tentam a todo custo superar o modelo oficialmente instituído? Como sobrevive diante de constantes reorientações e reformulações impostas pelo sistema?

Pode-se, com Certeau (1990, p. 41), iniciar a resposta às questões, admitindo que “essas maneiras de fazer constituem as mil práticas, pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Mas também se deve, com o mesmo autor (CERTEAU, 1990, p. 43-44), entender que “dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos”, o que parece ser verdade considerando as lutas existentes no interior do próprio CES, entre professores que se inquietam com a estagnação e desgaste da escola e tentam meios de superá-la, e outros que consideram esse fato normal, devendo os alunos que não se adaptem ao modelo buscar outros caminhos.

No cotidiano do CES Bairro B surgem diariamente tensões entre práticas instituídas e novas práticas, a que nomeio como *instituintes*, que se originam de relações humanas conflituosas e divergentes, em um espaço de convivência de pessoas únicas, com concepções diversas sobre a ação educativa.

A condição de quase “invisibilidade” da escola parece ter favorecido a busca de soluções locais para questões da prática pedagógica. Assim, o CES Bairro B ao aproveitar sua condição de “invisibilidade” na rede, a potencializa, utilizando-a como dispositivo de fortalecimento de soluções para problemas singulares, que mitigam a *qualidade* no ensino.

Cabe, por fim, indagar se as práticas que se instituem no CES, e as dinâmicas de gestão que delas decorrem possibilitam a efetivação de processos de mudança na concepção circulante de EJA vigente no espaço escolar, embora superada legal e epistemologicamente.

Percebo ser muito tênue a linha que separa o *instituinte* do *instituído*. Linhares (2007, p. 149), discorrendo sobre experiências instituintes, afirma que elas “não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas”, ao mesmo tempo em que o instituído “também procura apropriar-se delas e, assim garantir alguma dose de vitalidade”. (LINHARES, 2007, p. 157).

Nesse sentido, experiências instituintes, podem representar a diferença em uma escola por si só diferente, possibilitando permanentes construções e reconstruções de suas práticas, pois a exemplo da afirmação de Linhares (2007, p. 149):

É possível demarcar teorizações potentes, abrindo outras perspectivas de participação vital e de aprendizagem política que representam fagulhas de esperança para pensarmos o futuro, como um empenho de nele atuarmos, em que memórias e sonhos éticos estejam articulados nessa realidade sempre em crescimento, mas contraditoriamente, sempre em ruínas.

Nesse cenário, a ação da equipe gestora do CES Bairro B tem somado à de professores e alunos, como instância imediata no processo de enfrentamento a diretrizes do órgão central, e como fomentadora de discussões que acompanham os embates que ocorrem no interior da escola.

Linhares (2010, p. 23) refere-se aos movimentos *instituintes* em educação como “insurgências que sem cessar (re)criam a vida, a história, a educação e os processos de institucionalização social”, e que representam:

Centelhas que nada têm de espontâneas, porque estão carregadas de pensamentos, de forças que vão se acumulando e se potencializando com memórias a fecundar projetos e vice-versa; com necessidades e opressões a provocar e alimentar desejos ou rebeldias ou, antagonicamente, inércias, indiferenças. (LINHARES, 2010, p. 29).

Nesse sentido, o que traduzo na pesquisa como práticas *instituintes* constituem, assim, ato político, que reafirmam os diferentes sentidos e significados atribuídos à educação. Nas

palavras de Freire (1997, p. 119-120), “Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que a fazendo diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador”. No contexto em que se inserem, de uma escola altamente padronizada, ou como diria Foucault, disciplinarizada, como o CES, essas práticas adquirem força e valor inestimáveis. Mesmo quando não representam rompimento total e mudança de concepção, ainda assim constituem brechas por meio das quais se busca instituir um novo modo de pensar a educação de jovens e adultos, nesse espaço.

Experiências *instituintes* “estão sempre num devir, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, aproveitando frestas e contradições”. (LINHARES, 2007, p. 157). Essas práticas ainda desconstroem certezas, reafirmam possibilidades e a existência de outros caminhos válidos. Retomando as palavras de Barth (1993, p. 65-66 *apud* FIORENTINI, 2003, p. 322):

Não é a idade que é o fator determinante das nossas concepções, mas sim o número de “encontros” que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar [...] O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve começar pela base e acabar pelo teto [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

A maneira como a equipe gestora veio lidando com constantes alterações políticas promovidas pela SEEDUC/RJ que reorienta(ra)m a ação dos CES; com os resultados delas advindos, e com os impactos no cotidiano, influenciou o modo como os demais membros da comunidade escolar do CES Bairro B se posicionaram diante de situações tensionantes, pois conforme destaca Kemmis (*apud* GARCIA, 1995, p. 56):

[...] as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham. As escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem.

Reformar a escola por meio da transformação de suas práticas não vem sendo tarefa fácil, nem de curto prazo. Práticas mudam a partir do diálogo, utilizado como mediador de processos de reflexão e de desenvolvimento e não necessariamente representam rompimento

total com o anteriormente instituído. É preciso destacar que a pesquisa não objetivou avaliar cada prática instituinte de forma individual, mas sim identificar movimentos que possibilitaram seu surgimento, a maneira pela qual se efetivaram e foram apreendidos por professores e alunos e sua relação com a *qualidade* de ensino que essa escola oferta.

Para melhor aquilatar o movimento atual da escola, considerando a necessidade de que os dados quantitativos fossem equalizados em momento histórico mais anterior (2009), outros instrumentos de coleta de dados foram utilizados, que permitiram ouvir docentes e alunos que viviam o momento presente da unidade, enquanto a pesquisa se realizava.

Chegar a esses dados implicou tratar questionários aplicados a professores e alunos, destacando questões referentes à compreensão acerca da necessidade de diversificação dos modos de atendimento no CES Bairro B; à oferta de atividades diversificadas propriamente ditas e à efetiva participação de alunos e professores nessas atividades.

A aplicação dos instrumentos foi feita em períodos de tempo previamente determinados. O de professores era composto por 102 questões e o questionário de alunos compunha-se de 46 questões. Para os alunos, o questionário foi disponibilizado na sala de provas, por um período de cinco dias letivos, e para os professores, o instrumento ficou na sala da direção, por um período de doze dias letivos.

Durante o período de aplicação dos questionários, tive sempre o cuidado de considerar que meu papel como diretora adjunta poderia influenciar o retorno obtido, e procurei abster-me ao máximo de oferecer explicações e orientações complementares, solicitando aos respondentes que se concentrassem nas perguntas formuladas, garantindo ao mesmo tempo o anonimato de suas respostas.

Do total de 37 docentes atuantes na unidade no ano letivo de 2012, e de 2084 alunos que frequentaram a unidade sede do CES Bairro B entre os meses de novembro/dezembro de 2012, quando da aplicação do instrumento, 33 professores e 186 alunos responderam aos referidos questionários, respectivamente 89% e 9% do total.

Considerando-se que um CES é um espaço de grande rotatividade de alunos, em função de sua dinâmica de funcionamento, considero que o número de questionários aplicados representativo de número de alunos que então frequentava o espaço, haja vista que é considerado frequentante todo aluno que apresenta um comparecimento nos dois meses anteriores ao cálculo de frequência.

Tratando especificamente da questão do acesso dos alunos à equipe gestora — uma das etapas para o estabelecimento de um possível diálogo entre os envolvidos nos processos em curso na escola — 87% afirmaram serem atendidos quando solicitam, assim como 100% dos professores, o que parece indicar a presença do gestor na escola e disponibilidade inicial para atender alunos e professores. Quanto a obterem informações sobre eventos da escola, 68% dos alunos afirmaram que são informados sobre os eventos, assim como 88% dos professores, existindo meios de divulgação e espaços destinados para expor materiais e informações.

Em relação ao enfrentamento de dificuldades na escola, 73% dos docentes afirmaram ter conhecimento dessas dificuldades, discutidas pela equipe gestora em reuniões pedagógicas, quando são solicitados a emitir opiniões. Porém os alunos, quando indagados sobre participação nas questões da escola, emitindo opiniões — sobre aulas, atividades, aquisição de livros e de materiais —, apresentaram perspectiva diferente: 18% afirmaram serem sempre consultados; 26%, às vezes; 6% raramente; 23% nunca; e 27% não responderam.

A situação constatada pode ser parcialmente justificada pelo próprio modelo da escola, em que o permanente trânsito de alunos muitas vezes não possibilita o estabelecimento de um vínculo mais profundo entre sujeitos que nela interagem, mas aponta para uma situação que pode influenciar de forma negativa as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino. Como superar práticas consideradas inadequadas, sem dar a palavra aos sujeitos que participam dessa escola? Como saber se o que se está propondo realmente é o que esses sujeitos necessitam e desejam?

Por outro lado, a aparente disponibilidade de atender aos alunos parece indicar tentativas de ouvi-lo, ainda que de forma indireta. Mas, como afirmado, práticas mudam a partir do diálogo, utilizado como mediador de processos de reflexão e de desenvolvimento. Logo, tais dados indicam a necessidade de se repensarem espaços de diálogo no CES Bairro B.

Tratando da diversificação de modos de atendimento empreendida pelo CES Bairro B, quando indagados sobre a necessidade de oferta de outras atividades, além do empréstimo de módulos e realização de avaliações, 64% do total de respondentes alunos afirmaram ser essa uma necessidade no dia a dia da escola. Entre professores, o percentual afirmativo chegou a 82%, o que parece indicar a percepção dos envolvidos no processo sobre a necessidade de

diversificação de modos de ensino no CES, a urgência de se buscarem novos caminhos, ainda que por motivos diversos.

Em relação ao tipo de atividade que deveria ser ofertada, 44% sugeriu a realização de oficinas, palestras e feiras culturais, o que parece apontar para a necessidade de momentos coletivos como parte de processos de ensino e de aprendizagem em curso nessa escola. Entre os professores, um número significativo indica, ainda, a oferta de programas de aceleração de aprendizagem como necessidade no dia a dia de um CES.

Outro dado que corrobora a necessidade de momentos coletivos foi o que se obteve ao indagar a professores sobre recursos que utilizavam para auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem: 67% dos docentes indicaram atividades coletivas como meio de aprendizagem auxiliar para os alunos. Os alunos confirmaram esse indicativo, pois 54% apontaram filmes e debates como a estratégia mais utilizada, confirmando esforços para implementação de momentos coletivos.

Quando indagados sobre o porquê da necessidade de oferta de outras atividades no CES, 58% dos alunos responderam que essas atividades os auxiliam nos estudos, assim como para 94% dos professores. Estes afirmaram ainda que essas atividades garantem “maior chance de atendimento e diversificação do processo de ensino e aprendizagem”, possibilitando “atendimento à necessidades específicas”.

Em relação à oferta cotidiana de atividades diversificadas, 76% dos alunos afirmaram serem as atividades ofertadas cotidianamente por seus professores; 49% afirmaram que isto ocorria em todas as disciplinas; e 27% apenas em algumas disciplinas. Entre professores, 49% afirmaram que a oferta era feita em todas as disciplinas; e outros 49% apenas em algumas disciplinas. Quanto à oferta de atividades de forma integrada por uma ou mais disciplinas, 55% do total de alunos afirmaram ser essa uma prática regular no CES Bairro B.

Quando indagados sobre efetiva participação nessas atividades, 49% de alunos afirmaram participar das atividades oferecidas - destes, 25% sempre; e 24% às vezes. Entre professores, a participação parece ser maior, pois 75% afirmaram promover tais atividades.

Os percentuais apresentados entre alunos, embora pequeno, para o que se deseja, representa avanço em relação a dados obtidos entre concluintes de 2009, cujo percentual de participação nessas atividades era de apenas 32%, o que parece confirmar a dificuldade e a complexidade da tarefa de se tentar mudar a escola por meio de transformações em suas

práticas. Evidenciam, ainda, a necessidade de se repensarem continuamente modos de oferta da EJA junto a seus demandantes, perspectiva que o CES Bairro B não conseguiu ampliar.

4.3.1 O cotidiano do CES Bairro B: condições em que se efetivam as ações

Início por meio da interpretação de questões referentes ao clima escolar, fator relevante para a compreensão dos indicadores *processos de ensino e aprendizagem* e *infraestrutura* — esta considerada apenas como “pano de fundo” para que se efetivassem tentativas de diversificação do atendimento — na visão de professores e alunos.

A resposta à indagação de se indicariam o CES Bairro B para outras pessoas, em 186 sujeitos alunos, 184 afirmaram que sim. Quando questionados sobre motivos que os levariam a recomendar a escola, as respostas variaram entre motivos relacionados ao modo de ensino; à modalidade semipresencial, considerando-a adequada para alunos que trabalham e têm pouco tempo para dedicar aos estudos; e motivos relacionados ao atendimento que recebem no CES Bairro B, destacado pelos alunos como “atencioso e interessado, com professores dispostos a ajudar”.

Quando indagados sobre o clima da escola, o modo como se sentiam e eram tratados, 47% dos alunos responderam que o ambiente era *muito bom* e 43% que era *bom*. Perguntados especificamente sobre como se sentiam na escola, 63% afirmaram que se sentiam bem acolhidos e 32% que o tratamento era formal como nas outras escolas. Os 5% restantes não responderam à questão ou alegaram que a escola dava pouca importância aos alunos.

Em relação ao tratamento que recebiam dos funcionários da escola, 43% afirmaram ser este *muito bom* e 45% *bom*. Quanto ao tratamento recebido de professores, 58% atribuíram conceito *muito bom* e 36% apontaram como *bom*. Ao serem indagados se se sentiam valorizados por seus professores, 67% afirmaram que *sempre*; e 23%, que *às vezes*. Os demais 10% representaram quatro alunos que afirmaram serem *raramente* valorizados; dois que nunca se sentiram valorizados; e 14 que não responderam a questão.

Quando solicitados a especificar o tipo de tratamento a que se referiam, especificamente em relação a professores, a maioria pareceu concordar que eram tratados com atenção, e que os professores demonstravam interesse pelos alunos, o que corrobora a ideia de

que a relação estabelecida entre sujeitos nos espaços escolares pode ser o diferencial em uma proposta de melhoria de *qualidade* no atendimento.

Os dados obtidos sobre o relacionamento entre professores e alunos podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

Como é o relacionamento dos professores com os alunos? (pode marcar mais de uma opção)	N. Respostas
São amigos dos alunos	86
Se interessam em saber se estamos aprendendo	92
Emprestam o módulo e quem conseguir aprende	35
São bem distantes dos alunos	06
Tratam a todos com atenção e interesse	97
Solicitam a participação e sugestão dos alunos	37
Nenhuma das respostas	08
Não responderam	12

Quadro 1- Relacionamento professor/aluno
Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013

Observando o quadro, é possível perceber que mesmo se considerando bem atendidos, e apontando o interesse do professor em saber se estão aprendendo, ainda é pequeno o número de alunos que se sentem solicitados a participar mais ativamente dos processos escolares — 20%.

Esse dado é corroborado por respostas anteriormente citadas, obtidas quando indagados sobre participação nas decisões da escola. Parecem indicar a necessidade de se criarem novos espaços de diálogo no CES Bairro B, se de fato se deseja construir uma escola

que represente possibilidade de atendimento à diversidade que caracteriza a EJA, e que garanta uma educação de *qualidade* conforme concebida pela pesquisa.

Os dados obtidos parecem apontar para o fato de que pensar a escola junto com os sujeitos que a constituem ainda é uma dificuldade enfrentada pelo CES Bairro B, apesar de todo o trabalho desenvolvido ao longo dos anos, e da busca permanente por alternativas a práticas instituídas. Nutro hipóteses de que cada vez mais se expande a noção de como processos e instituições educacionais e escolares empoderam sujeitos como educadores e aprendizes, como professores e estudantes, visando ao conhecimento, à tomada da palavra, para intervir na vida; ao mesmo tempo em que emudecem esses sujeitos, apascentando-os, tornando-os negligentes com si próprios e com a história, desapropriando-os das experiências, de capacidades de sonhar e de travar interlocuções. Complexamente, amalgama-se o pensar, como ação múltipla e, por conseguinte, o próprio mundo, de modo inesperado.

Compreender ações que se estabelecem no interior de espaços escolares é essencial para que se possa intervir nesses espaços. Por esses processos, nossas convicções e concepções são postas à prova, porque antes de intervir faz-se indispensável entender como e por que as coisas acontecem dessa ou daquela maneira.

Ao se considerar o contexto em que se desenvolvem as ações no CES Bairro B, apesar de deficiências encontradas, cabe destacar esforços empreendidos, que mesmo não atendendo amplamente necessidades e especificidades de sujeitos que interagem nesse espaço, representam a busca pela melhoria da *qualidade* de ensino ofertado, um movimento de repensar a escola, para além do oficialmente instituído, que considere resultados de processo, mas também os processos em si, quando a ação humana e as relações dela decorrentes, podem fazer diferença.

Outro fator relevante para compreender o contexto em que se realizam as ações no CES diz respeito à infraestrutura - sua organização espacial singular. Para além da exiguidade de espaço existente e da quase ausência de recursos materiais, necessários à implementação de atividades que objetivam a diversificação das práticas - um imperativo ao se proporem novas formas de atendimento - cabe criar/revitalizar espaços existentes no CES, adequando-os à realização de atividades assim como oferecer recursos materiais que auxiliem a prática pedagógica.

Em relação a esse aspecto, 70% dos docentes sujeitos da pesquisa, quando indagados sobre a adequação do espaço do CES a suas especificidades, consideraram que o espaço

atualmente utilizado, não ideal, foi adaptado com sucesso às suas necessidades, e quase que a totalidade, 90,9% afirmaram que esse espaço reúne itens de infraestrutura que o fazem confortável, prazeroso e adequado ao exercício de suas funções, favorecendo a aprendizagem.

As afirmações em relação a recursos materiais parecem corroborar a ideia de que o espaço do CES é agradável e possui boas condições de infraestrutura, tanto no que se refere à conservação das dependências físicas, quanto à disponibilidade de recursos necessários à realização das atividades, considerados essenciais à diversificação do atendimento.

Cerca de 75% dos professores destacaram o bom estado dos recursos que a escola possui — mobiliário; aparelhos eletrônicos, como DVD, datashow, TV; livros — assim como a boa conservação dos espaços por eles utilizados — cabines de atendimento, sala de provas, sala de leitura, sala de informática, banheiros - e 90,9% afirmaram dispor de material em quantidade adequada para realizar seu trabalho.

A exceção, e também a maior queixa, refere-se aos módulos, considerados desatualizados e frequentemente em estado precário, o que evidencia a dificuldade de se manter uma escola desse tipo, diante de constantes transformações em curso na sociedade. Além disso, refletem um problema histórico nos CES em geral que, desde sua criação, possuem determinações e padronização de atendimento para todos os setores, mas nenhuma diretriz específica em relação à reprodução e atualização dos módulos. Este aspecto permanece sempre à mercê do sistema, que ora propõe aos professores fazerem a atualização, ora se dispõe a fazê-lo, o mesmo ocorrendo em relação à reprodução do material, condicionada ao repasse de recursos, nunca suficientes para atender necessidades da escola. Um paradoxo, considerando-se o fato de ser esta uma escola que se ampara no material modular impresso.

Os alunos, quando indagados sobre questões referentes à infraestrutura, afirmaram (78%) que a conservação e manutenção de espaços e recursos materiais era muito boa/boa, destacando falta de espaço como dificuldade enfrentada.

Outro dado relevante foi obtido quando se solicitou que alunos e professores destacassem pontos positivos e negativos do CES Bairro B. As respostas conformaram muitas conclusões da pesquisa e chamaram atenção para algumas questões adiante tratadas.

Os alunos destacaram como pontos negativos a “distância”, “a falta de espaço”, “a quantidade de módulos” e apontaram a necessidade de se realizarem mais “oficinas”, pela dificuldade de estudarem sozinhos.

Como pontos positivos, destacaram: “oficinas, estimulantes e proveitosas”; “a possibilidade de aprender e interagir”; “a atenção que é dada aos alunos”; o “ambiente agradável”; “a forma como todos me tratam”; “o atendimento”; “a flexibilidade dos horários”.

Os professores destacaram como pontos negativos: “espaço físico precário, apesar das adaptações e do bom estado de conservação”; “as diversas mudanças implementadas ao longo dos anos pela SEEDUC que pouco ou nada contribuíram, para mudar a dura realidade dos alunos atendidos no CES”; o fato de “a própria SEEDUC desconhece(r) o tipo de trabalho realizado e as necessidades que uma escola desse tipo possui”; “que nem todo corpo docente tem perfil para trabalhar com jovens e adultos, não entendendo que muitas vezes precisamos conhecer melhor o aluno para ajudá-lo a avançar”; “a acomodação de muitos professores”; “falta de visão e interação entre os docentes”; “ausência de debate pedagógico” e “novas alterações em curso”.

Como pontos positivos, apontaram “o comprometimento da direção que acredita nessa modalidade”; “entrosamento da equipe”; a organização e empenho em ajudar o aluno”; “a possibilidade de oferecer ao aluno a busca de seus objetivos”; “o empenho dos professores em tentar desenvolver práticas pedagógicas que ajudem o aluno na conclusão do curso”; “possibilidade de flexibilização da proposta pedagógica”; “a disponibilidade de recursos”; “o contato, a interação entre aluno e professor”.

Todas essas questões serão discutidas adiante, analisando-se respostas obtidas nas demais questões que compuseram os questionários aplicados a docentes e discentes e que apontam algumas conclusões da pesquisa.

4.3.2 Práticas *instituintes* pela voz dos docentes

Pensar práticas *instituintes* no CES Bairro B pela voz dos docentes é complexo, e implica inicialmente reconhecer quem são esses docentes, buscando traçar um perfil, ainda que inicial, e identificar suas concepções sobre a ação educativa que desenvolvem e sobre o

modo como compreendem e apreendem tais concepções pela execução de práticas pedagógicas.

Início pela análise de dados de caracterização desses docentes, considerando a função que exercem no CES Bairro B. De 33 docentes da unidade sede que responderam ao questionário, 25 atuam como orientadores de aprendizagem nas disciplinas da matriz curricular, atendendo alunos de níveis fundamental e médio, à exceção daqueles que orientam disciplinas de oferta exclusiva no nível médio; sete docentes são aplicadores de teste, e por isso atendem todos os alunos independentemente do nível de ensino; e um atua como agente de leitura e também atende a todos os alunos.

Desse total, 25 são do sexo feminino e nove do sexo masculino. A faixa etária predominante é a adulta, não havendo nenhum professor que pertença à faixa etária jovem. O gráfico abaixo exemplifica a situação:

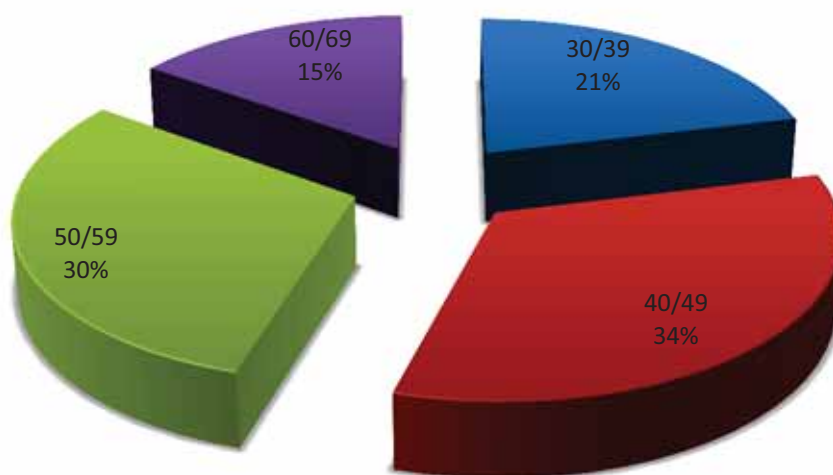


Gráfico 7: Faixa etária de docentes CES Bairro B

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Em relação à cor/raça, 55% se declararam brancos, 12% pardos e 18% negros. Os demais 15% não declararam cor/raça.

Analisando inicialmente o movimento de chegada à EJA e ao CES, os dados apontaram que, para 75% dos docentes, chegar à modalidade EJA se deu por escolha própria, e ao CES, de várias maneiras: 33% por processo de remoção/cessão da rede; 30% por convite da equipe gestora; 15% por opção pelo CES por atender à modalidade EJA; e 15% por aqueles que o fizeram atraídos pelo modelo semipresencial. Os demais 12% alegaram outros motivos ou não responderam a questão.

Os dados obtidos evidenciaram que a maior parte de professores do CES Bairro B optou por atuar na modalidade e, em muitos casos, no próprio CES, o que pode representar um diferencial no desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola.

Quando indagados sobre o que mais lhes atraía no CES, em um quadro com sete alternativas diferentes, obteve-se o seguinte resultado:

O que mais lhe atrai no CES?	N. Respostas
Poder trabalhar menos conteúdos com os alunos	00
Desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas	25
O ensino semipresencial	13
Identificação com alunos jovens e adultos	23
Os saberes que os alunos têm e pensam não ter	20
Não trabalhar com turmas regulares	05
As diversas possibilidades de atendimento que o modelo oferece	25
Outros	00
Não responderam	02

Quadro 2 - Atrativos do CES Bairro B

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

75% dos docentes apontaram a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e as diversas possibilidades de atendimento que o modelo oferecia como o que exercera maior atração no CES, o que de certa maneira corroborou uma das hipóteses da pesquisa, sobre ser o CES um espaço com possibilidades de atendimento ainda inexploradas. Além disso, 70% destacaram a identificação com sujeitos jovens e adultos como o atrativo no CES; e 61% foram atraídos pelos saberes dos alunos que pensam não tê-los.

Chama a atenção o baixo número de docentes que apontou o modelo semipresencial como atrativo no CES, o que pode indicar a compreensão, ainda que inicial, sobre limitações desse modelo que, se analisada junto a demais possibilidades consideradas atrativas no CES, pode representar um indicativo de mudança.

Outro dado importante que também pode afetar a atuação docente refere-se à quantidade de escolas em que o docente trabalha — uma característica da profissão docente — porque, devido aos salários, tem obrigado professores a buscar diversos postos de trabalho. Entre os professores pesquisados, 64% possuíam mais de um posto de trabalho, sendo que apenas 15% em escolas que atendiam a modalidade EJA.

Quanto ao tempo de atuação, cabe destacar que a maior concentração situa-se na faixa entre 0 a 15 anos de exercício da profissão, com 64% dos docentes. Os demais se dividem da seguinte maneira: 12% na faixa entre 16 e 20 anos; 12% com mais de 20 anos; e 12% não respondeu a questão.

Tratando do tempo de atuação no CES, o quadro muda pouco: 70% concentra-se na faixa entre 0 e 15 anos de atuação na unidade; 12%, entre 16 e 20 anos; 9% tem mais de 20 anos; e 9% não respondeu a questão.

4.3.3 Docentes do CES Bairro B: formação inicial e continuada, implicações no dia a dia de um CES

O conhecimento sobre a base legal que sustenta a EJA e o tempo de atuação na modalidade e no próprio CES é outro fator que pode, por um lado, facilitar a compreensão de modos de atendimento e possibilitar a reflexão sobre suas práticas e, por outro, prover

obstáculos a essa reflexão, dada a situação de conhecimento/desconhecimento sobre o CES que os professores alegadamente possuem, e sua disposição ou não de rever suas práticas.

Quanto ao conhecimento sobre a legislação que regulamente a EJA, 85% afirmaram conhecê-la e 76% a utilizavam na condução de seu trabalho. Porém, quando solicitados a especificar a que documentos se referiam, apenas 37% fizeram referência à LBDEN e ao Parecer CNE n. 11/2000, enquanto os demais citaram Resoluções da SEEDUC/RJ; os PCNs; e o currículo mínimo também da SEEDUC/RJ, o que parece confirmar a dificuldade de se superarem marcas de suplência ainda existentes nos espaços de oferta de EJA e indicarem a necessidade de formação continuada para os docentes.

Em relação à formação acadêmica inicial, um professor possui mestrado em ciências; 13 são especialistas em diversas áreas, todas ligadas à educação; 18 são licenciados; e um possui apenas o nível médio. Entre os licenciados, oito se encontram cursando especialização em diversas áreas.

Credito o grande número de professores especialistas ou em busca de especialização em parte ao plano de carreira de professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro, que prevê mudança de nível para docentes que comprovem conclusão de curso de especialização, o que representa ganho salarial.

Quanto à formação específica para atuação na EJA, apenas 36% afirmaram possuí-la, com três que cursaram disciplinas na graduação; três que fizeram especialização em EJA; e seis em capacitações da própria rede. Quanto à formação continuada, 42% afirmaram que ela era ofertada pela rede e 55% que não. Quando questionados em relação à formação específica para atuação no CES, 51% afirmaram que existia esse tipo de formação e 42% que não. Os demais não responderam a questão.

Tal indefinição parece indicar duas possibilidades: o desconhecimento sobre formações oferecidas ou descontinuidade e pontualidade na oferta, pois quando indagados sobre quem especificamente oferecia essa formação, 48% não responderam a questão e os restantes 52% se dividiram entre os que atribuíam a oferta à SEEDUC/RJ e ao Cecierj³⁵.

Em relação à frequência na oferta de formação, as respostas variaram entre “eventualmente”, “esporadicamente”, “temporariamente”, “apenas uma vez”, e “iniciou

³⁵ Desde 2011 os CES são administrados de forma compartilhada entre a SEEDUC/RJ e a SECT/RJ por meio da Fundação Cecierj, que ficou responsável pela Gestão Pedagógica.

recentemente”. Quanto à aplicabilidade a necessidades específicas do CES, 45% consideraram que atendiam parcialmente; 15% que não atendiam; e apenas 9% consideraram que as formações propostas atendiam a necessidades específicas desse tipo de escola. Tais dados parecem corroborar a hipótese da descontinuidade e da falta de políticas de formação continuada voltadas especificamente para a EJA na rede estadual da cidade do Rio de Janeiro.

Em se tratando de formação continuada na própria escola, essa parece ser outra dificuldade enfrentada pelo CES Bairro B, pois quando indagados a respeito da realização de reuniões de planejamento pedagógico, 70% dos docentes afirmaram que elas acontecem de acordo com demandas da escola, o que pode indicar a ausência de formação mais permanente. Embora seja importante identificar e atender demandas da escola, os momentos de formação continuada, de discussão pedagógica ao fazerem parte do cotidiano da escola se integram à formação mais ampla do professor.

Nesse cenário, é preciso destacar que o CES Bairro B não possuía Coordenador Pedagógico no ano de referência da pesquisa, e permanecia sem este profissional até o final de 2012, sendo a organização das reuniões de planejamento pedagógico assumidas pela equipe gestora, fator que pode justificar, parcialmente, a falta de formação continuada mais permanente.

Ainda em relação ao planejamento pedagógico, 90,9% de docentes afirmaram existir proposta pedagógica vinda do sistema oficial; 76% afirmaram ter conhecimento e utilizar essa proposta; 70% que ela atenderia parcialmente a necessidades da escola, sendo indispensáveis adequações; e que 51% afirmaram nem sempre serem permitidas oficialmente.

Em relação a planejamento pedagógico da própria escola, 85% afirmaram haver planejamento específico elaborado pela equipe gestora e professores, no qual foram feitas adequações necessárias, e que nele estavam previstas a diversificação de modos de atendimento; e 82% dos docentes afirmaram terem participado da elaboração desse planejamento.

Quanto à organização de reuniões pedagógicas, 94% afirmaram que eram organizadas por área, e que nelas os professores, junto à direção, faziam ajustes necessários às propostas recebidas do sistema oficial, destacando o fato de que tais adequações contribuíam para a melhoria do trabalho da escola.

Ambas as situações evidenciaram a ausência de demais segmentos da escola — funcionários, responsáveis, em se tratando de alunos menores de idade e alunos — na discussão e articulação da proposta pedagógica. A participação, pode-se dizer, se daria de forma indireta, pela identificação de necessidades nos momentos de atendimento individual, sem participação direta de alunos no processo de pensar a adequação de proposições do sistema a especificidades da escola.

4.3.4 Práticas pedagógicas na visão dos docentes

Em relação a processos de ensino e aprendizagem em curso no CES e ao modo como são compreendidos e apreendidos pelos professores, destaco inicialmente as respostas obtidas quando professores foram solicitados a avaliar a prática pedagógica com alunos de EJA.

Do total de pesquisados, 48% afirmaram que tais práticas exigem maior tempo e conhecimento do professor e para 42% era mais fácil realizá-las do que com crianças. Afirmaram, ainda, que possibilitavam “maior aprendizado, comunicação entre o docente e o aluno” e que “as trocas com os alunos são muito interessantes e pouco previsíveis”, destacando a possibilidade de “troca e interação com eles”. Quando a pergunta se referiu ao modo de ensino original do CES, 64% dos professores consideraram ser este modo mais difícil do que estudar no ensino presencial.

Quando indagados sobre a maior dificuldade enfrentada por seus alunos no estudo por módulos, 40% destacaram dificuldades relacionadas à “autonomia do aluno”, à “disciplina pessoal”, que traduzo como a lógica requerida pelo ensino semipresencial, aliada à dificuldade na “compreensão dos assuntos”, especificamente na “interpretação de textos”. Quando a pergunta se referiu à maior dificuldade enfrentada do ponto de vista do professor, mais uma vez o entendimento da lógica do ensino semipresencial foi apontado, assim como a “falta de base, ocasionada pelo afastamento por longos períodos”. Alguns apontaram ainda a falta de tempo para se dedicar ao CES.

Ao serem solicitados a indicar um modo de enfrentar tais dificuldades, os professores apontaram a “diversificação dos processos” como meio de “oportunizar um maior desenvolvimento”; a oferta de outras atividades, para que o aluno “tenha suas necessidades

atendidas de uma maneira ou outra”; atendendo “aos vários tipos de alunos e suas necessidades”. Ao indicarem tais possibilidades, corroboraram outra hipótese da pesquisa, quanto a ser o CES um espaço que pode oferecer um atendimento diferenciado a sujeitos oriundos de trajetórias diversas.

Os dados obtidos permitiram, ainda, apontar os motivos que, nas respostas de professores, levavam os alunos a procurar o CES, conforme visualizado no quadro abaixo:

Em sua opinião, porque os alunos procuram o CES?	N. Respostas Respostas
Repetiram algumas vezes na escola regular e foram aconselhados pelo professor/direção	19
Sempre tiveram vontade de estudar e chegou a hora	17
Não conseguiram vaga em outra escola	04
Querem terminar mais rápido	30
Tem dificuldade de frequentar aulas todo dia	32
Interessam-se pela possibilidade de estudar em casa	19
Acham que seria mais fácil por não haver aula todo dia	20
Foram aconselhados por amigos que estudaram aqui	21
Precisam do certificado para conseguir/manter emprego	33
Precisam do certificado para regularizar situação de matrícula em outra escola	26
Outros	01
Não responderam	00

Quadro 3 – Motivos de procura pelo CES Bairro B

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Os motivos traduziram características dos demandantes de EJA e poderiam, ao longo do tempo, constituir novas dificuldades da trajetória no CES, ao se depararem com

dificuldades específicas desse modo de ensino, o que evidenciaria a necessidade de repensar as práticas, juntamente com os sujeitos que buscam essa escola.

Há dados também referentes à interrupção de trajetória escolar no CES, que a maioria dos professores atribuiu, em primeiro lugar, ao trabalho, seguido por problemas familiares e dificuldade de estudar no modelo semipresencial.

Quando indagados sobre o modo como consideravam que seus alunos aprendiam, as respostas variaram entre “com experiências cotidianas” até “em parceria com os colegas”, o que parece indicar a aceitação no espaço escolar do CES Bairro B da validade de saberes construídos em outros espaços, admitindo-se a existência de caminhos alternativos ao modelo original, amparado na ideia de percurso único, em que todos deveriam ser enquadrados. Esses dados podem ser visualizados no quadro abaixo:

Como considera que seus alunos aprendem?	
Opções	N. Respostas
Com experiências cotidianas	24
Estudando o módulo em casa	23
Prestando atenção às orientações	23
Fazendo pesquisas para aprender novos conteúdos	16
Fazendo exercícios para fixar a “matéria” dada	15
Em parceria com os colegas	15
Outros	01
Não responderam	03

Quadro 4 – Modo como alunos aprendem

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Quando a pergunta se referiu ao espaço que consideravam mais importante no CES, as respostas obtidas evidenciaram um paradoxo, pois 52% dos docentes apontaram os espaços coletivos da escola, como os mais importantes para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, demonstrando compreensão sobre o significado de momentos coletivos de aprendizagem, de encontro com o outro, de troca, e de relações entre sujeitos no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, 45% indicaram cabines de atendimento individual como os espaços mais importantes para a efetivação desse processo.

Tal paradoxo evidencia a necessidade de investigar modos de utilização desses espaços, pois como destacado anteriormente, práticas podem ser ressignificadas e ampliadas, diante de mudanças de concepção sobre a ação educativa, assim como podem permanecer cristalizadas, alterando-se apenas o local e modo de execução, mas não a concepção que as embasa.

Os dados permitem visualizar, de certa maneira, conflitos vivenciados no interior do CES Bairro B entre docentes favoráveis à diversificação de modos de atendimento e outros apegados ao modelo original, o que tem constituído permanente embate. Ao mesmo tempo, remetem a ideias de Linhares sobre relações existentes entre movimentos instituintes e instituídos, em que a existência de uns não extingue outros, apontando para a possibilidade de convivência entre ambos, ressignificando práticas instituídas, à luz de novas concepções.

Nas palavras de Linhares (2007, p. 140):

Qualquer estremecimento ou abalo nos lastros com que nos construímos repercute em nossos vínculos de pertencimentos, mediante os quais nos interconectamos reciprocamente com os outros seres humanos e com suas instituições, com os ambientes em que vivemos e com todos os seus componentes.

Tal possibilidade, oriunda de relações muito próximas que se estabelecem entre professores e alunos no CES, e que constituem uma de suas contradições possibilitaria que, muitas vezes, esse professor reaja à situação que a ele se apresenta, por vezes sem entender conceitualmente o que acontece, agindo por impulso. Nas palavras de uma professora “Se a gente parar, ouvir o aluno e se colocar no lugar dele, é impossível não tentar ajudar”. (Professor X, 2012).

É preciso destacar que não se trata de repor escolaridade perdida como “ajuda”, “privilégio”, “benevolência” - ideia remanescente da concepção de ensino supletivo – mas, sim, garantir a ele o direito de estar na escola e aprender, direito estabelecido na legislação do país, que implica reconhecimento de suas necessidades e especificidades e legitimação de saberes, o que é traduzido na pesquisa como garantia de *qualidade* no ensino. Superar concepções cristalizadas no ideário de professores talvez seja o maior desafio da EJA na atualidade, especialmente na vertente da escolarização, ainda dominante no país.

Conforme observação realizada no CES Bairro B e diante da leitura das respostas dos professores ao questionário é possível afirmar que muitos deles, atuantes nesse CES, caminham nessa direção embora, por vezes, não conheçam as concepções que organizam e legitimam a EJA na atualidade, nem tenham clareza quanto aos porquês por trás de suas ações, apenas sentindo a necessidade de agir de modo diferente.

Atuam, talvez possa afirmar, movidos pelo incômodo causado pelas situações que vivenciam no cotidiano da escola, pelos embates que os levam em busca de novas práticas, nem sempre novas, mas que aos poucos se instituem no cotidiano da escola e são utilizadas para superação/ressignificação do modelo original, com o objetivo de promover a melhoria da *qualidade* de ensino, pelo entendimento do que significam na vida de seus alunos, sujeitos jovens e adultos, plenos de possibilidades, desejos e aspirações.

4.4 Práticas instituintes pela voz dos alunos

Início a análise a partir dos escritos de alguns alunos, respondendo às perguntas abertas propostas no questionário aplicado, ao descreverem o motivo pelo qual indicariam o CES Bairro B para outras pessoas: “milhares de pessoas desejam uma oportunidade como o CES oferece”, “porque é uma ótima oportunidade de recuperar o tempo perdido”, “tem alunos jovens que ainda têm tempo de estudar” e ainda “porque teriam a mesma chance que eu tenho hoje”.

Essas afirmações me fazem pensar que os sujeitos que procuram o CES Bairro B, assim como muitos que procuram a EJA de maneira geral, ainda não tem consciência de seu direito à educação, não se reconhecendo como sujeitos de um direito do qual foram

interditados por muito tempo e consideram o acesso à escola como uma “nova oportunidade” que recebem para recuperar o tempo perdido. Como previsto anteriormente na concepção de suplência ainda presente nos espaços de oferta da modalidade e no ideário dos sujeitos que nele interagem, sejam docentes ou discentes, esta é uma situação que os dados obtidos parecem confirmar.

Por outro lado, também recuperando os escritos dos alunos, é possível identificar evidências de mudança de concepção, de modo impreciso e não necessariamente pela compreensão de negação de um direito, mas pela aceitação de que sempre é tempo de aprender, como pode ser percebido em afirmações do tipo: “é uma ótima oportunidade de estudar e saber que nunca é tarde para aprender” e ainda “porque nunca é tarde de se realizar um sonho”.

Essas expressões demonstram o sentimento de sujeitos há muito destituídos de seus direitos que, ao retornar à escola, veem nesse espaço a chance de mudar sua trajetória, reafirmando a crença na inconclusão humana e na necessidade de educação concebida como apropriação histórico social, forma humanizadora de sujeitos e de relações sociais.

Ao chegarem ao CES, esses sujeitos têm concepções e ideias preconcebidas sobre o modo como se ensina e se aprende em um CES, algumas aplicáveis ao CES e outras que representam contradições na compreensão do modelo. Nem sempre essas ideias correspondem à realidade enfrentada, podendo dificultar a permanência na escola, possibilitando novas exclusões e interrupção da trajetória, perspectiva identificada na análise dos motivos alegados pelos sujeitos como determinante para a opção por esse tipo de escola.

Identifiquei como motivos alegados pelos alunos para justificar a procura pelo CES, as seguintes expressões: “facilidade de terminar os estudos”; “porque facilita para quem não pode estar em sala de aula, pois trabalha todo dia”; “dá para estudar e trabalhar ao mesmo tempo”; “porque dá para estudar sem deixar os filhos sós”; “para as pessoas que não têm tempo, essa foi a melhor ideia”; “o horário é bem flexível”; “uma maneira de ganhar tempo”; “termina os estudos mais rápido” etc.

Essas afirmações, por um lado exemplificam contradições do modelo original, pela falsa ideia de ser mais fácil e mais rápido concluir o curso no modelo semipresencial, o que os dados obtidos confirmaram ser predominante em 32% dos alunos, contra 16% que o consideram mais difícil, enquanto 46% o consideram melhor; por outro lado, corroboram algumas hipóteses da pesquisa, reforçando a ideia de possibilidades ainda inexploradas no

CES e da condição de atender a necessidades dos alunos de EJA, prioritariamente ligadas à dificuldade de frequentar aulas continuamente, condição que faz com que muitos alunos identifiquem o modelo semipresencial como “melhor, porque estudo a hora que quero/posso”.

Antes de prosseguir na análise sobre a maneira como os alunos percebem e apreendem o modo de atendimento do CES e tentativas de mudança, fez-se necessário, a exemplo dos docentes, traçar um perfil, ainda que inicial, desses sujeitos.

Do total de 186 respondentes ao questionário, 73 eram do sexo masculino e 113 do sexo feminino, confirmando o que as pesquisas apontam sobre melhoria da escolaridade de mulheres, que já são maioria em todos os níveis de escolaridade no Brasil. Apenas 56% do total afirmou trabalhar, o que levaria a especular sobre o estar na escola quando fora do mercado de trabalho.

A faixa etária predominante é a adulta (54%), mas a exemplo do perfil de concluintes, é marcante a presença de jovens, que constituem 46% da amostra, dado representativo do processo de juvenilização vivenciado pela EJA e também pelo CES. O gráfico adiante exemplifica a situação etária.

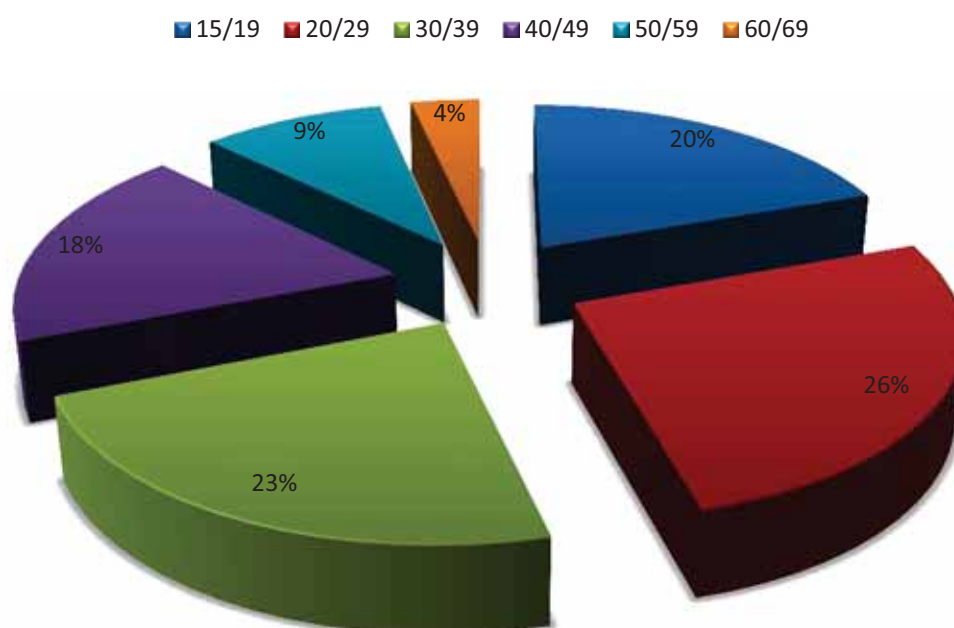


Gráfico 8: Faixa etária de alunos CES Bairro B

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Em relação à cor, 30% declararam-se brancos; 46% pardos; 18% negros; e os demais indígenas/amarelos. Quanto ao estado civil, 60% declararam-se casados ou vivendo junto; e 51% - em dados absolutos 94 alunos - declararam ter filhos. Desse total, 37% foi pai/mãe pela primeira vez entre 15 e 19 anos; e 53% entre 20 e 29 anos. Há ainda dois alunos que foram pais entre 11 e 14 anos; e nove entre 30 e 39 anos.

Quanto à trajetória escolar, todos declararam possuir escolaridade anterior à matrícula no CES, tendo abandonado a escola nas séries indicadas na tabela abaixo:

Tabela 5: Alunos do CES Bairro B: série em que abandonaram a escola

	Série em que parou	E.F.	E.M.
E.F.	4 ^a	04	01
	5 ^a	10	10
	6 ^a	07	06
	7 ^a	08	06
	8 ^a	06	22
E.M.	1 ^a	-	43
	2 ^a	-	25
	3 ^a	-	21
	NR	04	13

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Observando-se a tabela, é possível concluir que a maior parte dos alunos abandonou a escola nos anos finais do ensino fundamental e no início do ensino médio, retomando posteriormente sua trajetória escolar. Além disso, há alunos que prestaram exames supletivos e fizeram matrícula mediante apresentação de comprovantes parciais, de aprovação em disciplinas, que garantiram a matrícula nos níveis fundamental ou médio, independentemente de escolarização anterior. Os casos de matrícula em nível médio sem conclusão de ensino fundamental podem ser explicados por essa prática comum no CES, assim como pela necessidade de *regularização* de vida escolar, descrita anteriormente.

Em relação ao tempo em que interromperam a trajetória escolar, 18% afirmaram ter permanecido entre 0 e 5 anos fora da escola; 11% entre 6 e 10 anos; 10% entre 11 e 20 anos. Os restantes 61% não responderam a questão. Ambas as situações são representativas de sujeitos demandantes da EJA, em maioria oriundos de trajetórias descontínuas e fragmentadas, mais uma vez confirmando a análise efetuada com dados de alunos concluintes.

Outro dado relevante, que não pôde ser obtido em relação a concluintes de 2009, diz respeito aos motivos que levaram sujeitos a interromperem a trajetória escolar, retomando-a posteriormente, assim como à identificação do que pretendem fazer ao terminar o curso.

Quando questionados sobre motivos que os levaram a abandonar a escola obtiveram-se as seguintes respostas apresentadas no quadro abaixo:

Se parou de estudar, porque parou?	N.Respostas
Casamento	17
Gravidez	24
Doença na família	07
Não havia escola perto de casa	03
Foi reprovado várias vezes	26
Trabalho	53
Falta de estímulo	23
Outros*	17
Não responderam	16
Total	186

Quadro 5- Motivos que levaram a interrupção da trajetória escolar
Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Observando-se o quadro, é possível perceber que o motivo alegado pela maior parte dos alunos para justificar o abandono foi o trabalho, seguido por repetidas reprovações e gravidez. A falta de estímulo também foi citada por 10% dos alunos e entre “outros motivos” alegados, encontraram-se os seguintes: “era rebelde”; “fui reprovado no último ano”; “por causa do curso”; motivos que somados à falta de estímulo, parecem indicar problemas nos processos de escolarização “regulares”, que continuam excluindo grande parcela de alunos dentro da própria escola.

Além desses, houve alunos que alegaram ter concluído, mas “estão fazendo regularização” e “eu concluí, mas a escola faliu” - todos alunos de regularização de vida escolar, vítimas do descaso do poder público com a fiscalização de escolas particulares.

Quando indagados sobre motivos que os levaram a retornar à escola obtiveram-se as seguintes respostas apresentadas no quadro 6.

Que motivo o fez voltar à escola?	Total
Necessidade de aprender para conseguir emprego melhor	109
Tirar o certificado	28
Manter o emprego	02
Realizar um sonho	22
Outros*	15
Não responderam	10

Quadro 6 – Motivos que levaram ao retorno à escola

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

É marcante o percentual de alunos que apontou a necessidade de aprender para conseguir um emprego melhor, associando uma necessidade real - a busca pelo emprego - à crença de que a escola pode proporcionar esse saber e o lugar que ele poderá conceder. Entretanto, o baixo número de alunos que assinalaram a opção “manter o emprego”, confirma a suposição de que a maioria, ao procurar o CES, encontra-se fora do mercado de trabalho, buscando na escola o meio de retornar a esse mercado em melhores condições, o que, quando obtido, como num círculo vicioso, acaba sendo um dos motivos do alto índice de evasão no CES.

Quando indagados sobre porque escolheram o CES para reiniciar seus estudos, as respostas que obtiveram maior número de indicações foram: “terminar mais rápido”, opção feita por 72 alunos; “terem dificuldade em estudar todo dia e interesse pela possibilidade de estudar em casa”, opção assinalada por 65 alunos; e 49 alegaram terem sido “aconselhados

por amigos que estudaram no CES”, o que parece confirmar uma das contradições identificadas no modelo, a da falsa ideia de rapidez de conclusão, além de apontar uma vez mais, para necessidades específicas de demandantes da EJA: flexibilidade na oferta e acolhimento no espaço escolar.

Quando a questão trata de dificuldades enfrentadas para permanecer no CES, 38% apontaram o acesso, distância e o deslocamento; 16% o horário do CES; 6% dificuldades em relação a estratégias de ensino utilizadas pela escola, o que mais uma vez surpreendeu, por não apontarem o trabalho ou dificuldades de aprendizagem, o que pode significar que o CES Bairro B, aparentemente, tem sido bem sucedido ao diversificar atividades, ainda com problemas de ordem administrativa que prejudicam o acesso físico do aluno, remanescentes do modo como foi implantado.

Tratando especificamente de questões ligadas a processos de ensino e aprendizagem, quando indagados sobre disciplinas que cursavam, 85% afirmaram cursar mais de uma disciplina no momento da pesquisa, e quando a pergunta se referiu a disciplinas concluídas no CES, 72% afirmaram ter concluído alguma disciplina, sendo o maior índice de conclusão alcançado em Língua Portuguesa (41%) e o menor em Física (7%).

Ao solicitar que especificassem o modo como concluíram as disciplinas, obtiveram-se as seguintes respostas.

Caso tenha concluído alguma disciplina, de que maneira você a	N. Respostas
Apenas por módulos	83
Módulos e oficinas	57
Apenas oficinas	01
Exame Descentralizado (Provão CES)	04
Acelera	02
Outros	01

Quadro 7 – Modos de conclusão de disciplinas

Fonte: dados recolhidos em livros de registro escolar e organizados pela autora, 2013.

Observa-se que o maior índice de como concluíram as disciplinas recaiu sobre os módulos, o que pode, talvez, ser explicado pela redução das demais atividades, especialmente exames descentralizados, autorizados a partir de 2012 apenas para alunos em situação de *regularização* de vida escolar, em decorrência de determinações da SEEDUC/RJ.

Ao mesmo tempo, a conclusão utilizando módulos e oficinas pareceu ter aumentado, confirmando que o CES Bairro B permaneceu ofertando esse tipo de atividade, apesar de orientação contrária da mesma Secretaria, e que atualmente começa a ser revertida. A suspensão de exames descentralizados, por sua vez, representa um retrocesso, pois muitos são os sujeitos de conhecimentos diversos que necessitam seu reconhecimento formal.

Apesar disso, comparativamente a 2009, ano de análise de dados de concluintes de curso, foi possível observar a diminuição quantitativa de concluintes. Enquanto em 2009 foram 1047 concluintes na totalidade da escola, com 4905 alunos matriculados, correspondendo a 21%, em 2012, em 4150 matriculados, atingiu apenas 604 pessoas, 15%.

Especificamente em relação ao estudo do módulo, as maiores dificuldades apontadas pelos alunos foram: “aprender sozinho”; “estudar sozinho o módulo”, ambos indicados por 26%; “a compreensão”; “ler o módulo e entender tudo”; “entender as questões”, foram indicados por 19%; e “tempo para estudar o módulo sozinho” por 6% dos alunos. 26% não responderam a questão; 16% afirmaram não ter dificuldades; e os demais 7% indicaram como dificuldades “memorizar”; “dificuldades de aprendizagem”; “falta de concentração”.

Se analisarmos tais dificuldades de forma conjunta, podemos inferir que em maioria estão ligadas à compreensão da lógica do modelo de ensino semipresencial, que embora apontado pelos alunos como mais fácil que a do ensino presencial, parece não responder com efetividade a necessidades dos sujeitos da EJA.

Aparentemente, a maior dificuldade do modelo semipresencial encontra-se exatamente nos momentos a distância, que parecem ampliar dificuldades decorrentes de trajetórias descontínuas e fragmentadas, característica marcante em alunos de EJA.

Conforme apontado pelos alunos, ao destacarem o CES como “opção viável para quem precisa terminar e não tem tempo” e ainda “porque é uma ótima opção que nos permite conciliar trabalho e escola”, parece ficar claro que a melhor qualidade de um modelo como este seria a semipresencialidade, a não obrigatoriedade no cumprimento de horário predeterminado, o que parece atrair tantos sujeitos, e permitir a oferta de EJA de diversas

maneiras. O modo semipresencial implica existência de momentos presenciais, inicialmente restritos à realização de avaliações e esclarecimento de dúvidas, mas que podem ser ressignificados e interpretados de diversas maneiras, permitindo a existência de diversas estratégias de ensino em um mesmo espaço.

Quando indagados sobre o que esperavam do CES, foi marcante a opção pela alternativa “formação para o trabalho”, feita por 71% dos alunos; seguida pela opção “aprender mais”, com cerca de 48%; mais uma vez se trouxe à discussão um dos (falsos) dilemas da EJA, para (não) conciliar educação e trabalho.

Ao serem indagados sobre o que desejam ao saírem do CES, 41% afirmaram querer chegar à universidade; 34% fazer um curso técnico; novamente dados que revelam um paradoxo, dada a disposição inicial de 60% dos alunos que afirmaram buscar aprender como forma de obter emprego melhor. Estaria a necessidade de aprender e a compreensão sobre o significado da educação começando a superar a busca imediata de trabalho? Ou a melhoria de condições sociais estaria possibilitando aos sujeitos sonhar um pouco mais?

6. PARA ONDE VAMOS?

Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda e num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (GUIMARÃES ROSA, 1967, p. 30 *apud* SOARES, 1991, p. 29).

A citação em epígrafe exemplifica de maneira simples o que vivenciei ao longo do Mestrado, tendo iniciado uma investigação para a qual pensava ter todas ou quase todas as respostas, em função de minha experiência na área, e descoberto, ao longo do caminho, outros caminhos, outras possibilidades, outros sentidos e significados possíveis, surpreendendo-me e ressignificando concepções e ideias.

Inicialmente, em meu plano de trabalho, pensei em investigar a evolução dos modos de atendimento do CES, tentando entender e, ao mesmo tempo, visibilizar os processos em desenvolvimento no interior dessa escola, geralmente desconhecidos da grande maioria do público, que vê no CES apenas um espaço de certificação imediata, decorrência de sua formulação original, amparada no trinômio tempo/custo/efetividade, conforme pude constatar em minha investigação.

Minha proposição amparava-se nos movimentos pedagógicos, por mim vivenciados, que ocorriam nessa escola, de busca de alternativas ao modelo instituído oficialmente, insuficiente para atender a diversidade de situações que se apresentavam no CES e que considerei tentativas de superação do modelo originalmente instituído. A esta ideia inicial, agreguei argumentos relacionados à busca pela melhoria da *qualidade* do ensino ofertado, proposição necessária em qualquer escola que pretenda efetivar o direito à educação, conforme expresso na CF 1988, e que em se tratando de EJA, implica garantia de condições de acesso, permanência e aprendizado no espaço escolar, respeitando-se especificidades da modalidade.

O que não esperava era que tal proposição assumisse tão grande complexidade, provocando inquietações, perplexidade, surpreendendo-me ao constatar que o que inicialmente entendia como “evolução” de modos de atendimento, se é que de fato acontecera, não era suficiente para explicar movimentos que ocorriam nesse espaço, embates, paradoxos, enfim, uma teia de acontecimentos aos quais se imbricam concepções, histórias de vida, ações

e reações que influenciam e direcionam relações que se estabelecem nesse espaço entre sujeitos que nele interagem e o conhecimento, enfim, a práxis humana, sempre incontrolável e inconstante.

Analisar movimentos pedagógicos que tiveram lugar no CES Bairro B em busca de indícios de melhoria da *qualidade* do ensino ofertado nesse espaço implicou deixar de lado minhas pré-noções sobre seus modos de funcionamento, tentando distanciar-me e, ao mesmo tempo, aproximar-me mais dos sujeitos que se “fazem e refazem” nesse espaço, compreendendo suas motivações e modos de agir, em busca de indícios que revelassem como e por que se instituem no CES Bairro B tentativas de mudança de modos de atendimento e as formas como essas tentativas são apropriadas pelos sujeitos e postas em execução no dia a dia da escola, fazendo-me retornar ao passado, em busca de origens do processo de implantação dessa concepção de ensino.

Para isso, busquei inicialmente identificar contradições presentes na formulação original que possibilitaram o surgimento de diversificação de modos de atendimento, o embate entre práticas *instituídas* e *instituintes*, traduzidas na pesquisa como busca pela melhoria da *qualidade* de ensino, e que motivaram sua proposição.

Ao longo da pesquisa, conscientizei-me de que ambos, *instituído* e *instituinte*, estão intrinsecamente ligados, coexistindo em um mesmo espaço, imbricando-se continuamente, sendo ressignificados e, por vezes, tornando-se um único caminho.

O desconhecimento sobre peculiaridades desse modo de oferta e o que dela decorre, assim como constantes reorientações propostas pelo sistema, aliadas a contradições presentes na formulação original; à proposição de modelo amparado no atendimento individual, que poderia representar o respeito à diversidade característica da modalidade mas que ao ser investigado revelou-se tentativa de uniformização de percursos; além da “invisibilização” da escola dentro do próprio sistema, diante de modificações legais e de concepção pelas quais a EJA passou nos últimos anos, conformaram as bases sobre as quais se assentaram as tentativas de diversificação de modos de atendimento.

Da “conclusão em curto prazo”, do “atendimento individual”, do “aligeiramento da formação” - efeitos do trinômio tempo/custo/efetividade, é gide sob a qual se assenta a origem da escola e que ao longo do tempo nunca foi alcançada, conforme dados obtidos evidenciaram - até a “invisibilidade” - demonstrada pela inexistência de ações políticas específicas para esse modo de atendimento – muita produção cotidiana ocorreu no CES Bairro B.

Essa produção caracteriza não apenas esta escola, mas todas, porque fruto da ação humana, o que em meu entendimento permitiu a busca de soluções locais para problemas e tensões enfrentados em um CES. Muitos fatores contribuíram para o processo de “reinvenção” do fazer de políticas públicas em práticas cotidianas em busca da melhoria da *qualidade* da educação ofertada a jovens e adultos, levado a termo no CES Bairro B. A “reinvenção” se fez pela tomada de consciência da inadequação de políticas à realidade de uma escola que atende sujeitos jovens e adultos.

Partindo de concepções teórico epistemológicas sobre o que significa *qualidade* de ensino, consequência de variadas apropriações em ação educativa, formulei um caminho de coleta de dados no CES Bairro B, analisados em busca de evidências que me levassem a compreender melhor o modo como *instituídos* e *instituintes* se imbricaram nesse espaço e como foram apreendidos e compreendidos pelos sujeitos que nele interagem.

Empreender essa busca me fez mergulhar no passado desse modelo de escola e na história do CES Bairro B, investigando-os para compreender o presente, o que implicou apropriar-me de mudanças ocorridas na EJA ao longo do tempo que possibilitaram chegar a enunciações do presente, quando a EJA pode ser entendida para além da escolarização, assumindo-se como aprendizagem ao longo da vida, portanto não restrita a qualquer idade nem a espaços escolares. Essa forma de pensar a educação de jovens e adultos reitera a perspectiva do direito à educação como conquista da cidadania.

Apesar de assumida legalmente como direito, e expressa na CF 1988 como direito público subjetivo, não tem sido reivindicada pelos sujeitos jovens e adultos que interagem no CES Bairro B, que não se veem como sujeitos interditados de um direito há muito negado, conforme pude constatar. Analisando os escritos em resposta a questões abertas do questionário aplicado, verifiquei como se sentem “gratos” pela oportunidade de “recuperar o tempo perdido”, evidenciando a presença nesse espaço de *marcas da suplência*, que os faz assumir individualmente a responsabilidade que pertence a todos nós, membros de uma sociedade que ainda perpetua mecanismos de promoção da desigualdade social.

Para entender processos em curso no interior dessa escola, foi preciso vinculá-los a processos em curso na sociedade, históricos e não naturais, assumindo que toda ação educativa é, antes de tudo, política e possui alicerces fixados muito antes de sua efetivação no espaço escolar.

Nos dias atuais, quando se discute *qualidade* em uma escola de acesso para todos, desnaturalizam-se processos que perpetuam e legitimam modelos que não reconhecem a diversidade de sujeitos, nem variedades de modos de conhecer, de aprender e de estar no mundo. Avaliar, como resultado da ação educativa a capacidade cognitiva dos sujeitos segue na contramão da complexa concepção de educação que pressupõe diversos espaços e modos de aprendizagem e torna necessário pôr em cheque processos educacionais em busca de um sentido diferenciado para o termo *qualidade*. Isso não é especificidade da EJA, mas desafio também da escola regular.

Como é possível avaliar, de maneira uniforme, sujeitos diferentes, oriundos de trajetórias descontínuas e fragmentadas? Como respeitar a diversidade de percursos sem legitimar a diversidade de modos e espaços de aprendizagem que produzem saberes?

A natureza do objeto investigado – e o pouco conhecimento circulante sobre ele – exigiu esclarecimentos em profusão sobre o modo original de funcionamento dos CES e sobre os diversos tipos de atendimento que lhe foram atribuídos ao longo dos anos. Suas peculiaridades e singularidades como política pública, que o fazem diferente de uma escola regular, possibilitou o entendimento de algumas dessas contradições, levando-me a “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê”.

Tendo proposto a busca de um sentido diferenciado para o termo *qualidade*, diante da complexidade da situação enfrentada, considerando que o sentido oficialmente instituído não respondia a concepções da pesquisa, vi-me diante da necessidade de analisar práticas dessa escola a partir de um conceito apoiado na ideia de práxis humana, de ação humana como diferencial na busca pela *qualidade* de ensino, concepção que me fez compreender esse movimento de forma diversa da usual, considerando aspectos quantitativos e qualitativos, que se imbricam no interior da escola.

Uma nova *qualidade*, na concepção freireana, aposta no diálogo como princípio norteador da ação educativa, considerando sujeitos e relações que estabelecem como foco principal de processos de ensino e aprendizagem, o que me levou a identificar nas respostas abertas de alunos aos questionários aplicados indícios de ser essa uma dificuldade ainda presente no CES Bairro B, dada a pouca oportunidade de esses alunos se posicionarem diante das propostas da escola.

A dificuldade de ouvi-los diretamente, ampliando a participação em processos de aprendizagem, foi observada no CES Bairro B, apesar de tanto alunos, quanto professores

relatarem a disposição inicial de ouvir os alunos para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica. Um paradoxo, que me levou a pensar ser esse um desafio a ser superado pelo CES Bairro B: promover condições de efetiva participação de alunos no processo de (re)pensar a escola, ou seja, de pensar a EJA junto a seus demandantes.

Outro apontamento da pesquisa, diz respeito a espaços de formação continuada de professores no interior da própria escola, diante de diversas concepções presentes no cotidiano escolar que impactam processos em curso, restritos ao atendimento a demandas surgidas no dia a dia, não pensados de forma permanente como parte integrante de formação mais ampla do professor e, conseqüentemente, condição de melhoria da *qualidade* de ensino, à medida que podem fomentar discussões e possibilitar o estabelecimento de interlocuções entre sujeitos diversos.

Os dados obtidos na pesquisa indicaram que professores atuantes no CES Bairro B também apontam como dificuldades para que se implementem novas práticas as constantes reorientações, a falta de formação, a ausência de debate pedagógico e de perfil para atuação na modalidade, o que pode significar tomada de consciência por parte dos docentes sobre o caráter político da ação educativa e do que a eles cabe fazer e demandar como profissionais da educação. Do mesmo modo, reconhecem a responsabilidade da SEEDUC/RJ pela formação continuada, o que vem ocorrendo apenas de maneira pontual, assim como a responsabilizam por constantes reorientações e pela proposta educacional em contramão ao que preconiza a legislação que regulamenta a modalidade. Esses parecem ser *leit motifs* que impulsionam o CES cotidianamente a resistir, contornando o sistema e criando possibilidades e soluções locais para suas dificuldades. Suas respostas alertaram, também, para o desconhecimento do sistema quanto a possibilidades de atendimento e atuação do CES, o que se renova a cada mandato político.

Outro paradoxo verificado pela pesquisa disse respeito à oferta de momentos coletivos de aprendizagem e a espaços de efetiva prática educativa em contraposição ao modelo de atendimento individualizado. Embora reconhecidos os momentos coletivos, tanto por professores quanto por alunos como necessários a processos de ensino e aprendizagem em curso na escola, os dados obtidos apontaram pouca utilização desses espaços pelos alunos, evidenciando dificuldades de mudança das práticas em curso na escola. Em relação à prática educativa, grande parte dos docentes apontou os espaços coletivos como os mais

significativos, ao lado de espaços de atendimento individual, indicando que mais do que mudar modos de oferta, é preciso mudar concepções que embasam essa oferta.

Quanto ao perfil dos alunos que buscam o CES Bairro B, a análise de dados constatou que são em maioria oriundos de trajetórias descontínuas e fragmentadas, não mais privados do acesso primeiro à escola na infância, mas excluídos nessa escola, com perfil semelhante aos demais sujeitos da EJA de outros espaços de aprendizagem. Evidenciam, entretanto, dificuldades da escola atual em garantir o direito à educação, promovendo efetiva aprendizagem no espaço escolar, demonstradas pelos dados de início e reinício por inúmeras vezes da mesma trajetória.

O desacerto dessas políticas públicas educacionais em curso no estado do Rio de Janeiro (e certamente em muitos outros por mim não estudados, o que me leva a não poder generalizar a afirmação) resulta em investimentos duplicados em um mesmo sujeito, diante da incapacidade da escola atender suas necessidades, promovendo acesso sem garantir condições de permanência e sucesso, o que obriga a diversos retornos à escola, ampliando os gastos com os mesmos sujeitos, sem ampliar o atendimento.

Outro discurso recorrente na EJA que os dados obtidos parecem desmitificar diz respeito a locais de origem dos sujeitos alunos, apresentados como justificativa para a desescolarização. Por vezes escutei, em diversos espaços de oferta da modalidade, que os sujeitos demandantes de EJA eram migrantes, oriundos de regiões onde o acesso à escola ainda era limitado. Os dados obtidos desmitificam essas formas circulantes de pensar a origem dos sujeitos, porque mais de 90% deles são oriundos da própria região, o que parece apontar para não ser o acesso o fator preponderante na interrupção da trajetória escolar, o que exige examinar acuradamente, entre outros fatores, os processos em curso no interior da própria escola.

Os dados comprovaram que os concluintes do CES Bairro B, tanto de EF, quanto de EM são, em maioria, sujeitos com características básicas do público de EJA: jovens e adultos; número significativo de jovens - grata surpresa, pois a presença destes no espaço do CES não se faz acompanhar de manifestações geralmente associadas aos jovens -, o que aponta a necessidade considerá-los em suas especificidades juvenis ao se (re)pensar a escola; a maior parte oriunda de escolas públicas; sujeitos que procuram o CES após um período de interrupção na trajetória escolar, em média entre 5 e 10 anos, com casos que ultrapassam 20 anos; sujeitos com aprovações parciais em exames supletivos/ENCCEJA (em número

significativo); sujeitos que já cursaram alguma série/ano do nível que visam a concluir. Em se tratando de uma escola como o CES, essas características, em conjunto, podem favorecer processos de conclusão.

Em relação a tempo e modo de conclusão, algumas confirmações e novas surpresas, pois os dados apontaram que alunos que conseguem concluir o curso no CES Bairro B são, em maioria, de *equivalência* ou *regularização* de vida escolar, que iniciam o curso já com isenções de módulos ou disciplinas e levam em média de um a dois anos nesse percurso, o que era em parte esperado, pois esse tipo de matrícula implica isenção de módulos e de disciplinas.

Surpreendeu-me, entretanto, constatar que entre esses alunos - sejam de matrícula *inicial*, *equivalência*, ou de *regularização*, a minoria concluiu o curso na totalidade utilizando-se apenas de módulos - fórmula originalmente prevista e, que a maioria se utiliza de várias atividades/estratégias como forma de otimizar a conclusão em cada disciplina, evidenciando a necessidade de se promover, cada dia mais, diversificação de modos de atendimento, em reconhecimento e legitimação de saberes, possibilidade ainda pouco explorada pelo CES.

Tratando especificamente do tipo de atividade ou estratégia utilizada, os dados evidenciam novo paradoxo, pois apesar de obterem aprovação em exames descentralizados com certa facilidade, são os alunos de *equivalência* os que mais concluem disciplinas por módulos, em função, talvez, da isenção decorrente de *equivalência* de estudos, o que reduz o número de módulos, me levando a inferir serem os alunos de matrícula *inicial* os que mais abandonam o curso, provavelmente pela grande quantidade de módulos que devem cursar.

Tratando especificamente de concluintes de 2009, meu corte histórico, os sujeitos são, em maioria, alunos de matrícula de *equivalência* ou de *regularização* de vida escolar, já tendo iniciado o curso com isenções de módulos ou disciplinas; estes sujeitos o cursam utilizando-se de atividades/estratégias outras, predominantemente participação em exames descentralizados, em detrimento do sistema modular.

Tratando-se de alunos que frequentavam o CES por ocasião da aplicação do questionário (ao final de 2012), percebeu-se uma certa diferença, embora o perfil etário e de origem escolar fosse praticamente o mesmo. Foi visível a ampliação da utilização de módulos e de atividades coletivas, talvez em função da oferta reduzida de exames descentralizados a

alunos de *regularização* de vida escolar e de casos de urgência, devido a novas orientações em curso e, quiçá, de possível tomada de consciência sobre a importância e a validade desses momentos de aprendizagem. Embora não seja demonstrada procura maciça, revela-se maior do que em anos anteriores.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o relacionado ao clima escolar, a condições em que se efetivam as práticas pedagógicas, apontadas pelos sujeitos alunos do CES Bairro B, em maioria, como muito boas, o que sugere ser necessidade do aluno da EJA interação entre sujeitos, o compartilhamento de experiências que produz novos aprendizados. Ainda em relação ao clima escolar, alunos e professores destacaram como fatores positivos da escola a organização, o comprometimento, o empenho e a interação entre professores e alunos.

Questões referentes a relações pedagógicas que se estabelecem nos espaços escolares, talvez tenham sido contradições do modelo original que possibilitaram e estimularam embates no interior do CES. A desconsideração de que ao se desenvolverem processos de aprendizagem com seres humanos, incompletos, inconclusos, lida-se com a imprevisibilidade, por se tratarem de homens e mulheres não programados, que se formam e transformam na relação com o outro, com resultados imprevisíveis, fez com que os sujeitos professores envolvidos nesse processo vislumbrassem diferentes caminhos pedagógicos, que levaram a questionamentos internos e à busca de alternativas, implicados com o reconhecimento de urgências inerentes à vida adulta e à necessidade de reconhecimento de saberes construídos em outros espaços.

Os sujeitos que concluíram o curso nos anos pesquisados, assim como os que ainda cursavam foram favorecidos por práticas pedagógicas e de atendimento *instituintes*, demonstrado pelos dados, diante de outros sujeitos de período anterior quando apenas se utilizava o modelo de práticas originais do CES. Observou-se um crescimento significativo — de 1183 em 11 anos para 6357 em 8 anos — no número de concluintes a partir da diversificação de formas de atendimento, mesmo considerados os demais fatores envolvidos, e que essas *novas* práticas pudessem estar imbricadas com práticas instituídas.

Ao se utilizarem de diferentes atividades/estratégias para otimizar a conclusão, tanto alunos quanto professores demonstraram a aceitação de modos e espaços de aprendizado diversos, assim como a existência de possibilidades inexploradas nesse modelo, e reafirmaram a capacidade humana de criar estratégias de sobrevivência diante de obstáculos que se interpunham em seus caminhos.

A diversificação desses modos de atendimento, portanto, pareceu revelar-se um caminho para a melhoria da *qualidade* de ensino nesse espaço, *qualidade* entendida como fruto da ação humana, de respeito à diversidade dos sujeitos e de percursos de formação, possibilitando aproveitamento de estudos realizados, assim como reconhecimento de saberes válidos. Esse entrelaçamento pode ter ampliado o quantitativo de certificação buscada pelos sujeitos e constituído um indicativo de que o CES pode, também, ser espaço pleno de possibilidades ainda não desenvolvidas ou subutilizadas, à medida que atendeu necessidades, interesses e expectativas dos sujeitos.

Pensando apenas sob o ponto de vista dos dados quantitativos obtidos, poderia dizer não ter encontrado indícios de melhoria da *qualidade* do ensino ofertado no CES Bairro B, principalmente considerando a disparidade entre o número de alunos ingressantes e os que, de fato, concluem o curso.

Mas, se considerar os diferentes modos utilizados pelos sujeitos para otimizar a conclusão, em maioria decorrentes de práticas *instituintes*, resultado do esforço de repensar a educação no modelo CES, posso afirmar ter ocorrido melhoria da *qualidade* de ensino ofertado, ainda que de maneira insuficiente e nem sempre como esperado.

Considerados os processos envolvidos na efetivação do direito à educação, o movimento empreendido no CES Bairro B ao longo dos últimos anos adquire outro sentido, por representar esforço consciente de se modificarem práticas institucionalizadas, implicando visibilizar a luta permanente travada junto ao sistema de ensino, ao exigir reconhecimento e respeito a suas peculiaridades. Mesmo diante de dificuldades de conclusão de curso nesse modo de ensino, evidenciado pela imensa diferença existente entre número de matriculados e concluintes, constata-se aumento significativo após a diversificação de modos de atendimento. Em síntese, é possível afirmar que esses processos têm contribuído para a melhoria da *qualidade* de ensino, ao legitimar práticas humanas, que fogem à padronização.

Qualidade de ensino, entendida como respeito ao direito à educação, envolvendo condições de acesso, permanência e sucesso, respeitando especificidades da modalidade EJA e semipresencial, apoiada na práxis humana e na capacidade de intervir e modificar o mundo implica tomada de consciência, que resulta de combinação de investimentos os mais diversos, de gestão e de ação política de indivíduos – o que é, também, um direito.

Para alguns, apenas meio de auxiliar e otimizar a conclusão do curso; para outros, o reconhecimento da existência de saberes válidos e de diversas formas de aprender. O CES

Bairro B, ao diversificar modos de atendimento, abriu seu modelo não seriado, permitindo a oferta de EJA com diferentes proposições, mais adequado à diversidade e interesses de sujeitos.

O CES Bairro B, como escola viva, e pelo esforço de gestores e de muitos professores, permanece tensionando o sistema complexo e amplo da rede estadual do Rio de Janeiro, salvaguardados, certamente, pela quase invisibilização desse tipo de escola na rede, o que tem possibilitado subversões e alternativas pouco exploradas no modelo, mediante seu compromisso com o sucesso de aprendizagem de sujeitos alunos.

REFERÊNCIAS

ACETI, Débora Cristina Siqueira, CESAR, Luís Paulo Dias. O pensamento científico: abordagem da pesquisa no estudo interpretativo. *Revista de Educação*. v. 12, n. 13, p. 99-107, 2009.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História, a arte de inventar o passado*. São Paulo: EDUSC, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: Ed. Unimep, 1998.

_____. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Ed. Unesp, 1998. p. 185-217.

_____. *Reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado & educação popular*. Brasília: Líber Livro, 2004.

_____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 207-245.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORBA, Siomara. *A pesquisa em educação e a discussão sobre a questão da realidade*. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/78T.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*. v. 10, n. 2, p. 23-37, jul./dez. 2010.

BRASIL. *Centro de Estudos Supletivos*. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. Brasília, 1974.

BRASIL. *Censo Demográfico 2010: resultados preliminares do universo*. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. *Documento Base Nacional Preparatório à VI Confinteia*. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 18 set. 2012.

_____. *Lei Federal nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1^o e 2^o graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em 23 jun. 2007.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 07 de junho de 2000*. Estabelece as funções da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2007.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 08/2010, de 05 de maio de 2010*. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4o da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 out. 2012.

CARBONELL, Sonia. *Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos*. São Paulo: Cortez. 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

COIMBRA, Camila Lima; OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: COIMBRA, Camila Lima et al. *Qualidade em educação*. Curitiba: CRV, 2011. (Currículo: questões atuais, v. 4).

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Papirus, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 13, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação, visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 93-110.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

_____. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

_____; RUMMERT, Sônia Maria, DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, dez. 1999.

FIorentini, Dario *et al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria G. et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador (a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDRICH, Márcia *et alii*. Trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio- Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como direito humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Cadernos de Formação, 4).

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores, novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli. Formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos no PROEJA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14. maio/jun./jul./ago., 2000.

LINHARES, Célia. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. In: CARNEIRO, Waldeck et al. *Movimentos Instituintes em educação: políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2010. p.11-32.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá/MT, v. 16, p. 139-160 maio/ago. 2007.

LOURENÇO FILHO, M.B. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 169-185, 1945.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 277-306.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORAES, Maria Cândida. Por um novo paradigma educacional a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010. p. 7-19.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: Graciano, Mariangela. *Em questão 4: o plano de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 32-34.

_____; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 3out. 2012.

PAIVA, Jane. Direito à educação para quem? Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos>>. Acesso em: 19 set. 2011.

PAIVA, Jane. O sentido do direito à educação para jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

PAIVA, Jane. *Projeto Diagnóstico da Qualidade de Ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2010. (Mimeografado).

PARO, Victor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Livia. Educação em direitos humanos: abordagens teórico-metodológica e ético-política. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (Org.). *Educação, participação política e direitos humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. p. 15-29.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi et al. *Educação continuada: um interesse institucional na construção da inteireza dos docentes de programas de doutorado em educação de universidades do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <<http://www.edipucrs.com.br>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

PORTELA, Eunice Nóbrega. A política de descentralização de recursos públicos para o ensino fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público municipal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

RIO DE JANEIRO. *Decreto n° 43.349, de 12 de dezembro de 2011*. Transfere a gestão pedagógica dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos — CEJA e suas modalidades da Secretaria de Estado de Educação, localizados no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para a Secretaria de Ciência e Tecnologia e compartilha a gestão administrativa das referidas unidades/modalidades e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

_____. *Lei n° 4528, de 28 de março de 2005*. Estabelece as Diretrizes para a Organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2007.

_____. *Resolução SEE n° 2.500, de 24 de julho de 2002*. Estabelece quantitativos de pessoal para os Centros de Estudos Supletivos e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br>>. Acesso em 23 jun. 2007.

_____. *Resolução SEE n° 3007/2006, de 17 de março de 2006*. Estabelece Critérios de Classificação dos Centros de Estudos Supletivos – CES, Núcleos Avançados de Estudos

Supletivos e Unidades Escolares que ministram cursos sob a modalidade semi-indireta, da rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, para fins de fixação de pessoal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2007.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SEEDUC n° 4673/2011, de 25 de fevereiro de 2011*. Altera a nomenclatura dos Centros de Estudos Supletivos — CES, dos Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos — NACES, estabelece critérios de classificação, para fins de fixação de quantitativos de pessoal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rj.gov.br>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

_____. *Parecer n° 97/91, do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 14 de março de 1991*. Aprova Plano de Estrutura e Funcionamento de Centros de Estudos Supletivos da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2007.

SANTOS, Edicleia Aparecida Alves dos, OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. *Caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Disponível em: <<http://www.periodicosapes.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: _____; GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24. p. 107-125, set./dez. 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. Disponível em: <<http://www.periodicosapes.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2004.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Graça Helena Silva de. *Centros de Estudos Supletivos - CES/RJ: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 14 ago. 2004.

SOUZA, Graça Helena Silva de. *Educação de jovens e adultos: estudo de caso no Centro de Estudos Senai*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

UNESCO. CONFINTEA V. *Declaração de Hamburgo*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault, 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

VEYNE, Paul. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.