

O CEJA E A QUALIDADE NA EJA: UMA UTOPIA POSSÍVEL?

Luciana Bandeira Barcelos – UERJ/ProPEd

lubbarcelosrj@yahoo.com.br

Agência: CAPES/INEP

Eixo 10: Educação de Jovens e Adultos (políticas públicas, organização do trabalho pedagógico, práticas educativas).

Resumo: O presente trabalho discute pesquisa em andamento, que busca identificar se as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino instituído nos Centros de Estudos de Supletivos (CES), atuais Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJAs), a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente e de tentativas instituintes de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos, nesse espaço, contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos (EJA). Os CEJAs são unidades escolares que ofertam a modalidade EJA, em regime semipresencial, por módulos. Trata-se de um modelo escolar ainda pouco conhecido, estigmatizado por ideias preconcebidas, oriundas da origem tecnicista, da década de 1970, e diante dos embates que surgem em seu cotidiano vem, ao longo de sua história, buscando alternativas a seu modelo tradicional de ensino, por compreender que os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem em seu interior precisam ir além da aquisição de conhecimentos prontos. Diante das mudanças na legislação que trata da EJA a partir do reconhecimento do direito de todos à educação, torna-se necessário indagar se essa nova concepção de EJA, consequência e necessidade da vida contemporânea, tem de fato se efetivado nos espaços escolares em que as ofertas se desenvolvem. As situações enfrentadas pelos CEJAs nos últimos anos requerem maior conhecimento dos processos vividos e não estudados academicamente, assim como podem subsidiar diagnósticos de qualidade de ensino oferecido nesse espaço, em que se considerem diferentes possibilidades, ainda inexploradas nessa modalidade de ensino.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos, Centro de Estudos de Jovens e Adultos, práticas instituintes e instituídas.

O presente trabalho discute pesquisa em andamento, que busca identificar se as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino instituído nos Centros de Estudos de Supletivos (CES), atuais Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJAs), a partir da reflexão acerca da concepção de educação de jovens e adultos (EJA) vigente e de tentativas instituintes de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos, nesse espaço, contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino na EJA, oferta ainda secundarizada em nosso país, marcada pela ausência/inadequação de políticas públicas e pela reprodução de

práticas historicamente instituídas, nem sempre adequadas a sujeitos jovens e adultos, pois não consideram sua trajetória de vida, os saberes que construíram e a fragmentação e descontinuidade que caracteriza sua vida escolar.

O CEJA em questão, diante das dificuldades advindas de seu modelo historicamente instituído, o mecanismo “leva o módulo, estuda e faz prova”, vem buscando ao longo dos anos, alternativas a esse modelo, por meio de *práticas instituientes*¹ e diversificadas de atendimento, decorrentes de questionamentos surgidos no cotidiano escolar, na relação entre gestores, docentes e discentes e das mudanças na legislação que regulamenta a EJA. 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.

Se por um lado, o modelo escolar dos CEJAs — aberto, não seriado, pleno de possibilidades não aproveitadas/inexploradas — permite a inclusão do aluno mais facilmente do que na rede regular, por outro lado, suas *práticas instituídas*, ligadas prioritariamente ao estudo de módulos e à realização de avaliações, pouco contribuem para a permanência e o sucesso dos alunos. Ao contrário, propiciam, muitas vezes, o que denomino inclusão excludente, contrariando a concepção de educação de jovens e adultos assumida por acordos internacionais: além de um direito legalmente constituído, trata-se de uma educação para além da escolarização, que se dá em todos os espaços sociais e que se estende por toda a vida.

Nesse sentido, investigar as situações enfrentadas pelos CEJAs nos últimos anos, podem subsidiar diagnósticos de qualidade de ensino oferecido nesse espaço, em que se considerem diferentes possibilidades, ainda inexploradas nessa modalidade de ensino.

1-Situando a oferta no cenário educacional

Os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), atuais Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJAs), são unidades escolares da rede pública estadual de uma cidade da região sudeste, 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 criados no início dos anos 1970, em plena ditadura militar, quando princípios como “conscientização e participação” (SOARES, 1996) deixavam de fazer parte do ideário

¹ *Prática instituiente* 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) da qual tomei conhecimento na revisão bibliográfica realizada por ocasião da pesquisa.

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.

Pensava-se um ensino baseado em metodologia adequada a concepções pedagógicas do sistema vigente à época, considerado necessário para atender a demandas da indústria nascente, por força da entrada do capital internacional: capacitar mão de obra para promover o “milagre econômico”. A mão de obra subalternizada disponível, formada por jovens e adultos não escolarizados, exigia ação do Estado brasileiro para fazer face ao modelo de crescimento econômico implementado no país, por requerimento das multinacionais aqui chegadas.

Em 1971, conforme destacam Santos e Oliveira (2004), a Lei de ensino n. 5692/71, dedicava pela primeira vez, um capítulo ao ensino supletivo, definindo suas finalidades, abrangência e formas de operacionalização, estabelecendo como finalidade, no artigo 24, “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Tal ensino, amparado em um conceito empobrecido de suplência, firmou a cultura do “aligeiramento” e da “certificação”, vigentes ainda na atualidade.

Outro marco importante, o Parecer 699/72, do Conselho Federal de Educação, elaborado pelo Conselheiro Valnir Chagas, estabelecia os 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 à formação para o trabalho e profissionalização. Tais funções demonstram claramente a preocupação com a preparação para o trabalho.

O Parecer 699/72 instituiu o que ficou conhecido como “doutrina do ensino supletivo”, impregnada pela 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, como a denominaram seus formuladores, 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.

A referida “doutrina do ensino supletivo” é decorrente de política educacional então vigente, baseada no que ficou conhecido como Acordos 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.

Com a inserção do tecnicismo, considerado, conforme Santos e Oliveira (2004), “a solução definitiva e real para os problemas da educação”, centrado no modo de ensinar, na “aplicação da técnica correta”, que eliminaria a dificuldade apresentada, desconsiderando-se 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.

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 a preocupação com a formação humana. A Teoria do Capital Humano se configurou como um dos elementos constitutivos e reforçadores da tendência tecnicista educacional, modelo que então se tentava implementar no Brasil.

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.

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.

O modelo se desenha para todos os níveis educacionais e se reflete especialmente no ensino supletivo, cujos sujeitos constituíam a força de trabalho disponível e interessada do regime.

Para implementar tal concepção, cria-se no MEC o Departamento de Ensino Supletivo (DSU), cujo objetivo era coordenar o desenvolvimento de todas as atividades relacionadas à educação de adultos. Dentro dessa concepção, ainda na década de 1970, o MEC/DSU propõe a implantação dos então denominados Centros de Estudos Supletivos (CES), doravante referido como CEJA, atual nome da unidade escolar, materializando a política desenvolvida no país, criando um modo de atendimento capaz de fazer do jovem e adulto não escolarizado um trabalhador qualificado, apto a contribuir positivamente para o desenvolvimento do país.

Os CEJAs 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).

Dessa maneira promove-se a educação como investimento, como capital humano, um conjunto de habilidades e capacidades que se constituem em moeda de troca, 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.

A escola é considerada espaço de transmissão do conhecimento dominante e economicamente necessário ao momento, desconsidera características pessoais dos indivíduos que a integram e busca adequá-los ao modelo necessário, domesticando e docilizando seus corpos, promovendo uma educação de cunho compensatório, que busca compensar o que não foi desenvolvido em determinada fase, na qual os objetivos do ensino não se fazem acompanhar do reconhecimento das necessidades e especificidades dos alunos, o que gera um alto nível de evasão de um aluno que, além de enfrentar as dificuldades inerentes a uma proposta de ensino semipresencial, baseada na autoinstrução, não se reconhece nesse espaço,

A orientação metodológica do CEJA, 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.

Por essa proposta não havia frequência obrigatória, ficando as idas ao CEJA a critério do aluno e dos processos de ensino e aprendizagem em curso que reduziam-se à “aprendizagem das instruções contidas nos módulos instrucionais” (*ibidem*, p.9), acentuando-se a certificação rápida, em detrimento do conhecimento, por pressão da sociedade e da necessidade implícita de o aluno “recuperar o tempo perdido”, desconsiderando-se o que deveria ser o objetivo maior da educação, a formação humana.

Essa necessidade de certificação rápida, que ficou conhecida nos meios educacionais pelo termo “aligeiramento da certificação”, marcou profundamente a história do CEJA, ainda hoje visto não como um espaço onde se desenvolvem diferentes aprendizagens e potencialidades, mas sim como “fábrica de certificados”, de onde os alunos sairiam formalmente habilitados, mas condicionados a exercer papéis previamente determinados na sociedade.

Criava-se um modelo contraditório, pois ao oportunizar um espaço de atendimento individual, que permitia ao professor olhar particularmente o aluno, observando deficiências e necessidades, ao mesmo tempo, exigia que esse professor buscassem inseri-lo em um padrão previamente determinado, que desconsiderava a trajetória anterior de cada um, sujeitos em maioria oriundos de formação escolar — parafraseando Souza (2000, p. 3) — “marcada por problemas de seletividade, descontinuidade e fraturas”.

Essa tentativa de homogeneização, objetivo inicial dos idealizadores do CEJA, encontra resistência no interior do próprio CEJA, por meio dos elementos que o constituem, seres humanos, imprevisíveis e inconstantes, inconclusos, sempre em busca de algo mais, pois o homem é o único ser que não nasce totalmente programado, mas necessita apropriar-se do conhecimento historicamente construído para tornar-se um ser humano-histórico, construção que efetiva em sua relação com o outro.

Daí advém “a força imperiosa que a educação exerce em nosso processo de humanização” (ANDRADE, 2008, p.55), posto que o homem, como ser inacabado, precisa educar-se, para nesse processo, humanizar-se. O homem está sempre chamado a ser mais, a ir além do que lhe foi inicialmente proposto, e essa possibilidade, anima e impulsiona os jovens e adultos que ao escolherem trilhar novamente o caminho da escola, “explicitam singelamente seu sentimento de inconclusão como humanos e tornam-se seres buscantes, homens e mulheres que rastreiam os parcos caminhos de humanização hoje existentes em nosso mundo”. (CARBONELL, 2012, p.18), o que ratifica a importância das ações que desenvolvemos nos espaços de oferta da EJA.

No dizer de Freire (*apud* MATOS, 2003, p. 277) “Nunca será demais 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”.

Essa característica, a possibilidade de vislumbrar diferentes caminhos e condutas, presente não apenas nos jovens e adultos que buscavam o CEJA, mas também em seus professores, foi gradativamente provocando inquietações que levaram a questionamentos internos e a busca de caminho alternativo para práticas institucionalizadas, visto que estas não eram suficientes para abarcar a gama de situações que se apresentavam.

Os professores começam a se perguntar, ainda que movidos por motivos diversos, se a educação que ofereciam realmente atendia as 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 esses jovens e adultos haviam construído em seus diferentes percursos de vida; e que se refletisse no sucesso acadêmico de cada um e, consequentemente, no sucesso pessoal.

Em síntese, que auxiliasse jovens e adultos a tornarem-se sujeitos de sua própria ação.

Esse movimento, ao buscar alternativas ao modelo então instituído, pela reflexão sobre o cotidiano escolar, desenvolveu-se no CEJA onde foco minha pesquisa, 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. Nesse momento, por força de determinações legais do sistema a que a escola pertence essas alternativas encontradas foram parcialmente interrompidas, com o retorno à atividades iniciais previstas para os CEJAs, do tipo “estudar o módulo, tirar dúvidas e fazer provas”, situação que começa a ser revertida a partir de 2012, com nova proposta para a modalidade, ainda em fase de implementação.

2-Práticas instituintes e instituídas: limites e possibilidades na oferta

Embora na proposta original do MEC/DSU estivessem previstos espaços para estudo coletivo e uso de equipamentos audiovisuais, na prática, o ensino nos CEJAs resumia-se ao estudo das instruções contidas nos módulos, sob a supervisão dos orientadores de aprendizagem. Ao longo da década de 1970, até o início da década de 1980, os CEJAs funcionaram essencialmente por meio de suas práticas instituídas, o mecanismo “leva o módulo, estuda, tira dúvidas (quando necessário) e faz prova”.

Somente no início da década de 1980, deu-se uma modificação mais significativa, quando o CEJA foi autorizado a aproveitar os resultados dos Exames Supletivos na vida escolar de seus alunos, até então obrigados a cursar novamente no CEJA as disciplinas em que haviam conseguido habilitação nos Exames Supletivos, atuais ENCCEJA/ENEM, o que evidencia a permanência da ideia de aligeiramento.

Em 1991, por meio do Parecer n. 97/91, foi aprovado o Plano de Estrutura e Funcionamento do CEJA, fato que, naquele momento, representou um avanço, ainda que pequeno, pois facilitava a criação de novas unidades até então criadas individualmente por meio de Pareceres do Conselho Estadual de Educação e acenava, ainda que timidamente, com a possibilidade de se atender a pequenos grupos de alunos em uma unidade desse tipo.

Posteriormente, o Parecer n.97/91 foi complementado pela Resolução n. 3007/2006, por se encontrar, em muitos aspectos, defasado, devido a mudanças preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, especialmente no tocante à educação como direito de todos, diversamente da concepção compensatória que regia a legislação anterior do ensino supletivo. Essa Resolução permitia a realização de outras atividades nos CEJAs, impulsionando as tentativas de superação de seu modelo historicamente instituído.

As modificações legais, aliadas a inquietações em seu interior, possibilitaram o surgimento de *práticas instituïntes*, tentativas de superação do modelo originalmente proposto, a partir do entendimento de que esse mecanismo não era suficiente para atender a diversidade de alunos que o CEJA recebia diariamente. Considerem-se, ainda, os desafios inerentes a uma proposta de educação baseada no estudo individual, o que requer organização e entendimento de lógica própria da educação semipresencial, que alia o estudo individual de módulos à orientação de professores e à realização de avaliações, como requisito para o avanço acadêmico.

Em 2002, a Coordenação de Jovens e Adultos, em uma tentativa de dinamizar o atendimento dos CEJAs, instituiu no calendário escolar a Semana EJA, com periodicidade semestral, onde deveriam ser realizadas atividades coletivas e diversificadas, indo ao encontro das palavras de Assmann(2007), ao afirmar, referindo-se aos processos educacionais em desenvolvimento na atual sociedade contemporânea “que educar é mais do que transmitir conhecimentos. Educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva”. (ASSMANN, 2007, p. 12).

Com esse impulso inicial, o CEJA inicia um caminhar de conquistas de novas formas de atendimento ao aluno, em que se reforçava a necessidade de modos mais coletivos, que

oportunizassem um espaço de discussão e reflexão em torno dos problemas atuais, considerando-se as modificações por que passa a sociedade, em que a educação tornou-se uma necessidade para a vida e a concepção de EJA vigente, não mais entendida como suplência, como educação permanente, cujo objetivo é apenas a inserção no mercado de trabalho, mas como formação humana, que por ser humana é ininterrupta e inacabada e se estende pela vida.

Se a Lei n. 5692/71 enfatizava o ensino supletivo com caráter de suplência, voltado para carências e para um passado de insucesso escolar, apoiando-se na ideia de que existe uma idade apropriada para aprender, na nova LDBEN a educação, assumida desde a Constituição Federal de 1988 como direito de todos, garante a todos o direito ao ensino fundamental. Em se tratando de EJA, esse direito implica respeito à diversidade que caracteriza a modalidade, respeitando-se suas características próprias, nos termos da LDBEN.

Posteriormente à realização da Semana EJA, começam a acontecer, em caráter permanente, atividades coletivas, denominadas “oficinas”, buscando ao reconhecer as necessidades, possibilidades, dificuldades e aspirações dos sujeitos jovens e adultos, a melhoria da qualidade de ensino ofertado.

Conforme destaca Oliveira, “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”. (2007, p.87), o que contraria as práticas historicamente instituídas no CEJA, 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 sua maioria, ainda restritos à análise do conteúdo dos módulos.

Movimento difícil, pois pensar atendimento coletivo em uma unidade escolar cujo modo de atendimento oficialmente instituído é o individual, implica superar concepções, preconceitos e resistências, principalmente de professores, desacostumados a lidar com o burburinho e as tensões provocadas pelo atendimento a grupos de alunos.

Nesse sentido, não basta apenas agrupar alunos, mas sim promover atividades que busquem o reconhecimento de suas potencialidades, de seus saberes, que relacionem esses saberes à vida, superando a compartmentação e instrumentalização dos módulos. Implica mudança de atitude, em compreender a educação como um movimento de compartilhamento de experiências, que se dá entre pessoas diferentes e que produzirá resultados diferentes.

As práticas diversificadas que se buscam instituir no CEJA têm por objetivo não apenas a superação de um modo de atendimento previamente instituído, mas a superação de uma concepção vigente no ideário de professores e alunos, que entende a educação como um processo individualizante, de desvelamento de verdades universais, constituído por etapas que se vencem individualmente, cujo objetivo final é a conformação de um sujeito necessário a uma sociedade movida pelo capital e não um processo de formação humana, que considera a singularidade com que cada indivíduo tece conhecimentos ao atribuir sentido e significado às informações que recebe, ou seja, como constrói seu caminho, ao caminhar.

Muitas práticas instituintes no CEJA ainda não procuram atender a esse objetivo, mas é nas brechas possibilitadas por sua efetivação, que busca-se instituir-se um novo modo de pensar a educação de jovens e adultos. Uma modalidade que possui um jeito próprio de ser, que reconhece os diferentes saberes que os jovens e adultos constituem em suas trajetórias de vida e não apenas “aligeira” sua certificação. Uma modalidade que pressupõe a existência de diferentes trajetos e que se propõe a reconhecê-los, envolvendo os sujeitos na construção de seu próprio caminho, respeitando suas necessidades, possibilidades, dificuldades e aspirações.

É certo que nem todos os envolvidos nesse processo possuem clareza sobre seus objetivos ou mesmo os identificam. Muitos veem apenas as estatísticas, que demonstram que os resultados da escola não atendem ao esperado e se dispõem a tentar algo diferente, a fim de evitar problemas com seu órgão gestor, outros seguem apenas as determinações dos gestores, mas muitos realmente acreditam e investem em alternativas compatíveis com a diversidade e especificidade da educação de jovens e adultos.

Nesse cenário, de inquietudes e indagações, nasce, então, a ideia de investigar o que de fato resultou desse movimento, como ele se configurou, de que maneira professores e alunos apreenderam essas tentativas de mudanças, e, ainda, se essas tentativas de superação do modelo de ensino desenvolvido contribuíram para a qualidade da educação de jovens e adultos, especificamente neste CEJA — caso estudado como meu objeto de pesquisa.

3-O CEJA e a qualidade na EJA: uma utopia possível?

Com o objetivo de compreender se as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino, instituído nos CEJA, feitas a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente e das tentativas instituintes de práticas diversificadas de atendimento, contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nesse espaço, orientei-me para a realização de um estudo de caso.

O movimento empreendido no CEJA em questão apresenta aspectos singulares, ainda que possam ser evidenciadas semelhanças com outros casos e situações. Seu estudo, embora localizado, poderá fundamentar algumas possíveis generalizações para situações análogas, e orientar novas ações, tendo em vista diversas possibilidades que a EJA ali desenvolvida oferece e que ainda permanecem em grande parte, inexploradas.

A interpretação dos dados organizados poderá oferecer-me compreensões sobre a natureza e finalidades pedagógicas de atividades coletivas e demais formas de atendimento instituídas no período, e que relação estabelecem com o conceito de *qualidade de ensino*.

Qualidade, para efeitos dessa pesquisa, é por mim entendida não apenas no sentido quantitativo, referente ao atendimento à demanda por vagas e aumento de certificação, mas, também, no sentido quantqualitativo, que revele como práticas de atendimento são compreendidas e apreendidas por professores e alunos.

Segundo Demo, “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* “. (2009, p.11). Qualidade liga-se à ação humana, sempre incontrolável 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.

Nesse sentido oferecer uma educação de qualidade a jovens e adultos, implica conhecer sua realidade e reconhecer suas necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os nesse processo. Segundo Fávero, “jovens e adultos construíram em sua prática cotidiana, com sua experiência de vida, estratégias de apreensão e transmissão de conhecimentos” (s.d. p.11). Uma educação voltada para esse público que pretenda ser de qualidade, deve considerar esses conhecimentos, construídos em processos não escolares, que interferem e influenciam os processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo que ambos não estão restritos aos espaços escolares.

Conforme destaca Oliveira “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”. (2007, p.88). Em se tratando de jovens e adultos, essa restrição assume grande importância, pois educar jovens e adultos é “exigência e condição de cidadania”.

No que tange ao CEJA, em que a relação tempo/custo/efetividade ainda predomina, cabe indagar se o embate entre práticas instituídas e instituintes evidencia uma melhora na qualidade do ensino ofertado nesse espaço e se o direciona ao ideal de superação de práticas

de assujeitamento, revelando 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.

Tais práticas constituem espaços de resistência e reconhecimento da diversidade de saberes dos jovens e adultos, entendendo que educar não se resume a acumular conhecimentos, ou constituem apenas mais um mecanismo de assujeitamento, ao possibilitar a certificação de sujeitos incapazes de se reconhecerem como sujeitos de direito?

É nesse sentido que se discute a relação entre práticas instituintes e qualidade de ensino, pois o que se busca com sua instituição não é apenas o aumento/aligeiramento da certificação, mas a possibilidade de mudança na vida dos sujeitos que emergem de tais práticas. Ninguém sai ileso de uma ação sobre o outro. Uma experiência só tem valor e se constitui como experiência se produz mudança, se modifica aqueles que experienciaram e permite a cada um colocar-se na direção de sua própria vida.

Conforme destaca Larrosa (2002, p. 21; 28): “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, e, portanto, “não é o caminho até um objetivo previsto [...] mas é uma abertura para o desconhecido”.

Esse “toque” individual, singular, único para cada indivíduo, não pode ser calculado, nem previsto. Em um mundo cada vez mais superficial e acelerado, em que tudo muda o tempo todo, e exige-se que as pessoas se posicionem em relação a tudo o que se passa, pois o tempo é cada vez mais exíguo, abrir-se à experiência implica estar disponível para olhar em volta, para se permitir envolver-se com o que nos cerca, com esse “saber que forma e transforma a vida” e é apreendido não na quantidade de encontros que temos com o conhecimento, mas sim, nas relações que estabelecemos entre experiências diversas, em tempos diversos, individuais e coletivas, cujos resultados não podemos antever.

Investigar se o movimento gerado no caso em apreço refletiu em melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos, pode contribuir para orientar o estabelecimento de novas ações, a articulação entre diferentes programas e instâncias em que a EJA se desenvolve, e a indução de políticas educacionais, 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”.

4-Conclusões Parciais

A educação do momento presente tem exigido, certamente, mais do que os modelos escolares oferecem, diante da aceleração de processos de produção de conhecimento. A educação do presente tem sido compreendida para além da escolarização, ocorre em diferentes espaços, incorpora o sentido de formação humana — exigência para a vida em *sociedades aprendentes*².

A educação, nestas sociedades, cada vez mais se alicerça no direito 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, continuadamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/com o mundo.

O conhecimento, nessa perspectiva, entendido como processo constitutivo do ser humano, mais se produz de forma transdisciplinar do que disciplinarmente, enlaçando complexamente — e ampliando — saberes e conhecimentos produzidos quando experienciamos/aprendemos. Segundo Collares *et al.* (1999, p. 68):

[...] embora vivamos numa mesma época, internalizemos as mesmas expressões, utilizemos os mesmos recursos expressivos, tenhamos preocupações comuns a nosso tempo, cada um de nós se constitui diferente do outro porque são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o que já sabe e os novos conhecimentos que irá apreendendo.

Romper com o paradigma vigente exige tempo e compreensão dos movimentos que os saberes vão produzindo, mudando lentamente os instituídos pela/na sociedade.

Não basta, portanto, ampliar o acesso à educação, mas garantir ao indivíduo condições para permanência e sucesso no ambiente escolar. “Dar mais a quem tem menos” e não na mesma proporção a todos, retrata a concepção de equidade que tem sido defendida como função da EJA, e, portanto, básica para qualquer política educacional a ser implementada.

Nesse sentido, investigar o movimento instituído no CEJA em questão, os embates em seu interior, a busca de alternativas a seu modelo histórico que possibilitam o surgimento de práticas instituintes como formas de enfrentamento a práticas então instituídas, assume primordial importância, se considerarmos os sujeitos envolvidos nessa ação, jovens e adultos, para quem a educação é condição de vida e exercício de cidadania.

Cabe indagar, partindo do princípio de que toda ação educativa é política, se tais práticas realmente representam uma alternativa a seu modelo original, se ressignificam

² *Sociedade aprendente* é o termo utilizado por Assmann (1997) para designar a sociedade contemporânea 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.

práticas instituídas e/ou criam “novas práticas” ou se apenas reproduzem por outros meios, concepções já existentes mudando apenas o rótulo nelas impresso.

Ou seja, se reafirmam o respeito à diversidade de seu público alvo, reconhecendo saberes, possibilidades e aspirações de sujeitos jovens e adultos ou se apenas “aligeiram” sua formação, constituindo sujeitos incapazes de se situarem na sociedade de forma independente e transformadora.

Que práticas seriam essas? Práticas de resistência, práticas instituintes? É possível instituir-se um espaço onde se promova a oferta de uma educação capaz de constituir sujeitos capazes de romper com as estratégias da modernidade e inventar uma nova realidade? O CEJA tem conseguido avançar nesse sentido, buscando a melhoria da qualidade do ensino que promove? Essa seria uma utopia possível?

Responder a essa questão é uma das propostas dessa pesquisa. Ao tempo em que políticas nacionais para a EJA tomaram vigor e passaram a constituir dever do Estado em defesa do direito à educação, tomar a proposta que se vive neste CEJA, desde 2002, significa mergulhar em profundidade na compreensão do seu fazer. Esse mergulho implicará a avaliação de suas práticas, em busca da revelação de indícios de *qualidade* no atendimento, incluindo dados de sucesso dos matriculados nessa modalidade de oferta, em um conjunto de indicadores que possam diagnosticar qualidade de ensino na EJA. A origem conceitual dessa proposta, que se deu em contexto histórico bastante diverso, na década de 1970, e que resiste há mais de 40 anos, tendo passado por diferentes governos, ordenamentos legais e concepções, ausência de/existência de políticas públicas, sem que tenha sofrido descontinuidades ou mesmo sido extinta, à semelhança de tantas outras iniciativas da política educacional brasileira, justifica a investigação ora proposta, na forma como instituições absorvem e reinventam políticas públicas, em práticas cotidianas.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Marcelo. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos, p. 51-62. In *Educação em direitos humanos*, temas, questões e propostas. SACAVINO, Suzana, CANDAU, Vera Maria (orgs.). Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: Ed. Unimep, 1998.
- _____. *Reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei Federal de n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em 23 jun. 2007.

CARBONELL, Sonia. *Educação Estética na EJA*. A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos. São Paulo: Cortez. 2012.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima *et al.* Educação continuada: a política da descontinuidade. p. 202-219. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68. São Paulo: Editor, mês, 1999.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. São Paulo: Papirus, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 13, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

FÁVERO, Osmar, RUMMERT, Sônia Maria e DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/gt18>. Acesso em 21 jun. 2012.

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.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. p. 20-28. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, Rio de Janeiro: ANPEd; São Paulo: Autores Associados, jan./abr. 2002.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. P. 277-306. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et al.* (orgs.). *Cartografias do trabalho docente – professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: *Educar*, n.29, p.83-100, Curitiba: Editora UFPR, 2007.

PAIVA, Jane. *Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos*. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 20 mai. 2011.

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.periodicoscapes.gov.br>. Acesso em 14 ago. 2004.

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. P.107-125. In: *Revista*

Brasileira de Educação. n. 24. Rio de Janeiro: ANPEd; São Paulo: Autores Associados, set./dez. 2003.

SOARES, Leônicio José Gomes. *A educação de jovens e adultos, momentos históricos e desafios atuais.* Disponível em <http://www.periodicoscapes.gov.br>. Acesso em 14 ago. 2004.

SOUZA, Graça Helena Silva de. *Educação de Jovens e Adultos.* Estudo de caso no Centro de Estudos Senai. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ProPed/UERJ, 2005.