



DIVERSIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) TENSÕES ENTRE INSTITUINTE E INSTITUÍDO

Luciana Bandeira Barcelos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ProPEd – lubbarcelosrj@yahoo.com.br

Resumo:

O trabalho em referência é um recorte de minha dissertação de Mestrado, que objetivou — refletindo sobre concepções de educação de jovens e adultos vigentes e analisando práticas diversificadas de atendimento a esse público, desenvolvidas em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) — avaliar *qualidade* de ensino nessa modalidade, em instituição escolar situada na cidade do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso. Intenciono discutir nesse recorte, a gestão de práticas pedagógicas — fruto da diversificação dos modos de atendimento do CEJA em questão — refletindo sobre os resultados obtidos pelos alunos concluintes neste modo de ensino, e sua relação com a qualidade do ensino ofertado. *Qualidade* tomada com sentido *quantitativo* — referente ao atendimento à demanda por vagas e aumento de certificação; e *qualitativo* — como práticas de atendimento eram compreendidas e apreendidas por professores e alunos, e como recursos e dispositivos escolares se punham a serviço do atendimento. Tais práticas, que por ocasião da elaboração da dissertação considerei instituintes, foram reconhecidas institucionalmente, e hoje são parte integrante de seu modo oficial de oferta. Considero a gestão de práticas pedagógicas uma dimensão cujos indicadores podem demonstrar *qualidade* no que se faz, no espaço escolar. Por meio dela, operacionalizam-se políticas que trabalham para a universalização e democratização do ensino qualitativo. Colabora, portanto, decisivamente, para a inserção dos estudantes no mundo da cultura escrita, promovendo acesso a bens materiais e imateriais: de consumo, tecnológicos e culturais.

Palavras chave: Centro de Educação de Jovens e Adultos, gestão de práticas pedagógicas, qualidade na EJA.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de minha dissertação de Mestrado, que 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 Educação de Jovens e Adultos (CEJA), expressão de política pública estadual existente há 40 anos — avaliar *qualidade* de ensino nessa modalidade, em instituição escolar na cidade do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso.

A pesquisa, de caráter quantiqualitativo, ao buscar compreender qualidade de ensino em um CEJA, tomou como fonte de dados, as dimensões *processos e resultados*, *fluxo escolar* e *gestão escolar*. Nesse recorte, discuto a gestão de práticas pedagógicas no CEJA Bairro B¹, lócus da pesquisa — fruto da diversificação dos modos de atendimento do CEJA em questão — refletindo sobre os resultados obtidos pelos alunos concluintes neste modo de ensino, e sua relação com a

¹ Nome fictício para resguardar o anonimato da instituição.



qualidade do ensino ofertado, a partir do que denomino relativa autonomia de gestão, considerando a uma dimensão cujos indicadores podem demonstrar *qualidade* no que se faz, no espaço escolar. Por meio dela, operacionalizam-se políticas que trabalham para a universalização e democratização do ensino qualitativo. Colabora, portanto, decisivamente, para a inserção dos estudantes no mundo da cultura escrita, promovendo acesso a bens materiais e imateriais: de consumo, tecnológicos e culturais.

No bojo das determinações da LDBEN, Lei 9394/96, visando à desejada democratização do ensino no país, e considerando a diversidade da população demandante de EJA, a oferta da modalidade deve incorporar flexibilidade no currículo, nos espaços e nos tempos escolares, permitindo percursos variados, adequados às realidades dos participantes, que se caracterizam, sobretudo, pela condição de sujeitos com diversas trajetórias de vida, que comportam pluralidade de objetivos, saberes, experiências e responsabilidades.

Nesse contexto, o CEJA trava embates em seu cotidiano escolar, pela permanência de movimentos de superação, de reinvenção da escola e de busca de identidade, reconhecida e valorizada como política pública adequada a necessidades presentes de jovens e adultos, sujeitos de direito à educação. Embates que proporcionaram flexibilidade às ações estabelecidas em seu interior, com a diversificação de seus modos de atendimento, garantindo assim movimentos de autonomia frente aos interesses e necessidades advindas do cotidiano escolar, buscando melhor responder as necessidades de jovens e adultos.

Diversificação que, ao longo do tempo, fez-se reconhecida pelo sistema a que pertence o CEJA, tornando-se parte oficial de seu modo de oferta.

2. DE CES A CEJA: SITUANDO A OFERTA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Os CEJA são os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), criados no início dos anos 1970, em plena ditadura militar, quando princípios como “conscientização e participação” (SOARES, 1996) deixavam de fazer parte do ideário da EJA, então impregnado pelo tecnicismo educacional, pela excessiva centralização na metodologia, e na finalidade última da educação: servir ao mercado de trabalho.

São unidades escolares que integram a rede estadual de educação do Rio de Janeiro desde 1976, e atendem a modalidade educação de jovens e adultos nos níveis fundamental, anos finais, e no nível médio, por meio de ensino semipresencial, e preveem avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação.



A orientação metodológica original dos CEJA, segundo Santos e 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 a 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 CEJA 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).

Criava-se um modelo contraditório ao oportunizar um espaço de atendimento individual que permitia ao professor olhar particularmente o aluno, observando deficiências e necessidades, ao mesmo tempo em que se exigia que esse mesmo professor o inserisse em um padrão previamente determinado, nem sempre adequado, que desconsiderava trajetórias anteriores de cada sujeito, em maioria oriundos de formação escolar “marcada por problemas de seletividade, descontinuidade e fraturas” (SOUZA, 2000, p. 3), o que gerou uma série de inquietações, entre professores e alunos.

Com o decorrer do tempo, o modelo mostrou-se insuficiente, emergindo contradições dos contatos estabelecidos entre professores e alunos e entre alunos e materiais de ensino, facilmente obsoletos; questionamentos comuns acerca de práticas legalmente instituídas; proposição de novas práticas de atendimento, que *a priori* considerei *instituintes* (SOUZA, 2005), definindo alternativas ao modelo tradicional, que aliadas a modificações legais, levaram a tentativas de superação do modelo tradicional do CEJA, na busca pela melhoria da qualidade de ensino ofertado nesse espaço.

2.1. CEJA Bairro B – lócus da pesquisa

O CEJA Bairro B² é uma unidade escolar da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), criado em 1991, funcionando nas dependências de um CIEP³, ocupando

² Nome fictício, guardando o anonimato da instituição.

³ Centro Integrado de Educação Pública, “famosos” Brizolões, implantados no Governo de Leonel Brizola.



quatro salas de aula, cujo espaço foi dividido e adaptado às necessidades de um CEJA. Da sua criação até 2002, manteve objetivos e modos de funcionamento originalmente estabelecidos, oferecendo atendimento segundo o modelo de implantação. A partir daí, com o incentivo da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos (CDJA) e diante dos embates que tomavam corpo no espaço escolar, em relação a modos de atendimento e sua insuficiência diante da realidade enfrentada, surgiram tentativas de diversificação desses atendimentos.

Esse movimento teve seu marco inicial na proposição da CDJA de estender aos CEJA a realização da *Semana EJA*, evento corrente nas demais escolas de EJA, recomendando a realização de atividades diversificadas e coletivas, oficinas, palestras etc. A determinação provocou intensos debates, havendo poucos com consciência de ser este um movimento que expressava outras convicções que possibilitariam, ao longo do tempo, mudanças mais profundas de concepções e não apenas de oferta de atividades diversificadas.

A 1ª *Semana EJA* no CEJA Bairro B foi realizada no segundo semestre de 2002. Organizada precariamente, 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 CEJA.

Era a primeira vez, em 11 anos, que se via um movimento como este na escola. Marcava 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 de tais atividades no cotidiano, fazendo germinar a ideia de se incorporarem atividades da *Semana EJA* de forma permanente aos modos de atendimento do CEJA. Para alguns, constituíam apenas meio de auxiliar e otimizar a conclusão do curso; para outros, o reconhecimento da existência de diversos saberes válidos e de diferenciadas formas de aprender.

Ao mesmo tempo, foram criados pelo CEJA, programas de aceleração de estudos, que buscavam atender alunos com urgência de conclusão, reconhecendo os muitos sujeitos privados da escolarização formal que desenvolveram potencialidades e encontraram formas de sobreviver na sociedade grafocêntrica necessitando, por vezes, apenas o reconhecimento formal de seus saberes.

Dessa maneira o CEJA abria, assim, ainda mais seu modelo não seriado, permitindo a oferta de EJA com diferentes proposições, possibilitando à diversidade de sujeitos e interesses um atendimento também diversificado, provocando, ao mesmo tempo, uma série de questionamentos entre os que o frequentavam.



3. METODOLOGIA E QUESTÕES DA PESQUISA

O percurso metodológico contemplou a realidade do CEJA Bairro B, aliando a experiência empírica e o conhecimento sobre seu modo de funcionamento a concepções teóricas que ajudaram a compreender situações vividas em seu interior para, finalmente, responder a questão principal: se tentativas de superação do modelo tradicional do CEJA por meio de práticas *instituintes* e diversificadas de atendimento contribuíram para a melhoria da *qualidade* de ensino.

Qualidade, para esta pesquisa, teve não apenas o sentido quantitativo, referente ao atendimento à demanda por vagas e aumento de certificação, mas, também, o sentido qualitativo, que revelou como práticas de atendimento eram compreendidas e apreendidas por professores e alunos, e como recursos e dispositivos escolares se puseram a serviço do atendimento, a partir de propostas que o projeto pedagógico definia.

A opção por este “modelo” fez-se por se entender que procedimentos quantificáveis, válidos e necessários, não são suficientes para compreender sujeitos jovens e adultos, e que tampouco a singularidade dos processos vivenciados pelas práticas educativas — porque rompem com modelos previamente estabelecidos —, é suficiente para assegurar *qualidade* de ensino.

Assim, o CEJA Bairro B foi tomado como *estudo de caso* — pertinente quando se deseja estudar um caso específico —, com aspectos singulares e semelhanças com outros casos e situações no mesmo tipo de unidades escolares. A pesquisa, embora localizada, buscou não apenas a “representatividade estatística do fenômeno que estuda” (PARO, 2010, p. 10-11), mas a possibilidade de generalizações para situações análogas e orientação futura a novas ações, mantendo o leitor em condições de “aceitar ou rejeitar as conclusões [...] em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações”. A partir dos estudos efetivados e definida uma concepção de *qualidade*, fui guiada para a análise de práticas *instituintes* e dos dados registrados.

3.1 INDICADORES DE QUALIDADE DA PESQUISA

Minha pesquisa, ao buscar compreender qualidade de ensino em um CEJA, tomou como fonte de dados as dimensões *processos e resultados*, *fluxo escolar* e *gestão escolar*. Como dito anteriormente, tratarei nesse trabalho apenas da dimensão *gestão escolar*.

O indicador *gestão* buscou compreender a faceta *autonomia de gestão*, que impulsionou, de certa maneira, o movimento de instituição e ressignificação dos modos de atendimento deste CEJA. De que maneira as ações da equipe gestora impactam o cotidiano de um CEJA, 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?

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.

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.

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 CEJA, 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.

4. GESTÃO DE UM PROJETO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS INSTITUINTES NA VISÃO DA EQUIPE GESTORA

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, considerando-a uma dimensão cujos indicadores são capazes de demonstrar qualidade no que se faz, no espaço escolar. Por meio dela, operacionalizam-se políticas que trabalham para a universalização



e democratização do ensino qualitativo. Colabora, portanto, decisivamente, para a inserção dos alunos no mundo da cultura escrita, promovendo acesso a bens materiais e imateriais: de consumo, tecnológicos e culturais.

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

Ao mesmo tempo, essa escola aberta nascia 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, e não no sujeito educável. Esse modelo, portanto, acabava por restringir a tal escola aberta, cheia de possibilidades, hipoteticamente falando. 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 pode, 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.

Essa aparente “invisibilidade”, que de certa maneira permitiu ao CEJA continuar existindo, e cotidianamente, resistir, contornando o burocrático sistema e criando possibilidades e soluções locais para seus problemas, constitui um paradoxo e merece reflexão. Assumi-lo implica visibilizar a luta permanente que o CEJA 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.

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



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

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 CEJA 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 (2011 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 (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 CEJA, 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 CEJA 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 CEJA 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.

A linha que separa o *instituinte* do *instituído* é muito tênue. Linhares (2007, p. 149; 157), discorrendo sobre práticas *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”. Nesse sentido, práticas *instituintes* podem representar a diferença em uma escola por si só diferente, possibilitando permanentes construções e reconstruções de suas práticas.



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”, que estão “sempre em confronto com o já instituído, do qual não pode ser separado. Pelo contrário. Uma e outras estão sempre em litígios, em afirmações que não são praticadas no vazio, mas que buscam expandir-se, ou seja, penetrar nos espaços e nos tempos que lhe são antagônicos”. (LINHARES, 2007, p. 157).

Práticas instituintes constituem, assim, ato político, que reafirma os diferentes sentidos e significados atribuídos à educação. Nas palavras de Freire (1992, 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 como o CEJA, 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 busca-se instituir um novo modo de pensar a educação de jovens e adultos, nesse espaço, pois desconstróem certezas, reafirmam possibilidades e a existência de outros caminhos válidos.

Nesse cenário, a ação da equipe gestora do CEJA Bairro B, observada durante o trabalho de campo realizado, tem se somado à de professores e alunos, como instância imediata no processo de enfrentamento a diretrizes do órgão central, como fomentadora de discussões que acompanham os embates que ocorrem no interior da escola, seja na preparação do espaço para a oferta dessas atividades, seja na aquisição de materiais necessários ou no incentivo a diversificação das práticas.

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.

5- DIVERSIFICAÇÃO DE ATENDIMENTO E CONCLUSÃO: ALGUMAS LEITURAS POSSÍVEIS

Na análise dos dados amostrais referentes aos modos de conclusão, chamam atenção as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para a conclusão do curso, principalmente pelo fato de a minoria concluir apenas no sistema modular.

Do total de 425 concluintes, 87 de EF e 338 de EM, apenas 2% concluem todas as disciplinas módulo a módulo, evidenciando a dificuldade de estudar no modelo originalmente proposto, cuja formulação se assenta na ideia de “formar o maior número de pessoas, no menor



tempo e com o menor custo possível”. Os dados parecem contestar essa ideia, já que a maioria demonstra necessitar de outros mecanismos para efetivar a conclusão. O baixo número de certificações nos anos anteriores à diversificação de formas de atendimento já o demonstrara, parecendo confirmá-la a análise dos modos utilizados pelos alunos para a conclusão do curso.

Dos restantes 98% de concluintes, 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.

O que denomino de diferentes *estratégias* refere-se a todas as formas utilizadas pelos alunos para concluir cada disciplina do curso. Estas podem ser divididas em dois grupos: as atividades internas, que são ofertadas pelo CEJA, tais como atividades coletivas e programas de aceleração criados pelo próprio CEJA, e as atividades externas, tais como aprovações parciais em exames supletivos/ENCCEJA; aproveitamento de estudos anteriores; e aprovações em telessalas.

É marcante a utilização de diferentes *atividades/estratégias* para a conclusão do curso, registradas na documentação dos alunos, o que põe em cheque o modelo de percurso único, com um caminhar módulo a módulo, desconsiderando características da trajetória de alunos da EJA, além da possibilidade de atender a diversas necessidades e interesses que levam os sujeitos ao CES.

A adesão de alunos e professores às atividades parece significar compreensão sobre diferentes possibilidades da EJA nesse espaço, além de demonstrar, por parte dos sujeitos, o reconhecimento da necessária interação entre aprendentes, em momentos coletivos de aprendizagem, quando há trocas em curso.

Esses números, por si só, não significam melhoria da *qualidade* da oferta, embora apresentem evidências de melhoria de fluxo de entrada e saída de alunos, em um período determinado. Entretanto, é marcante a utilização de diferentes *atividades/estratégias* para a conclusão do curso, registradas na documentação dos alunos, o que põe em cheque o modelo de percurso único, com um caminhar módulo a módulo, desconsiderando características da trajetória de alunos da EJA, além da possibilidade de atender a diversas necessidades e interesses que levam os sujeitos ao CEJA.



6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Considerando o embate entre práticas instituídas e instituintes no CEJA e sua relação com o conceito de qualidade de ensino por mim definido — ligado à ação humana, a capacidade humana de intervir e transformar — é possível concluir que tais práticas evidenciam tentativas de melhoria da qualidade de ensino e que a ação da equipe gestora ao lidar com essas tensões tem contribuído para a melhoria do ensino ofertado nesse espaço.

A diversificação de modos de atendimento parece revelar-se um caminho para a melhoria da *qualidade* de ensino nesse espaço, *qualidade* entendida como fruto da ação humana, que respeita a diversidade dos sujeitos e seus percursos de formação, possibilitando o aproveitamento de estudos realizados, assim como o reconhecimento de saberes válidos, constituindo-se um indicativo de que o CEJA pode, também, ser um espaço pleno de possibilidades ainda não desenvolvidas ou subutilizadas, à medida que atende necessidades, interesses e expectativas dos sujeitos.

É possível afirmar que tais processos têm contribuído para a melhoria da *qualidade* de ensino, ao legitimar práticas humanas, fugindo à padronização. Para Varela (*apud* ASSMANN, 2007, p. 43), “o conhecimento emerge da história da ação humana, das práticas humanas recorrentes. É a história das práticas humanas que dá um sentido ao mundo”.

O movimento empreendido no CEJA Bairro B ao longo dos últimos anos representa um esforço consciente de gestores e docentes para se modificarem práticas institucionalizadas, implicando visibilizar a luta permanente que vem travando junto ao sistema, pelo reconhecimento e respeito à suas peculiaridades.

Pensar *qualidade* de ensino em um CEJA, 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.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como direito humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Cadernos de Formação, 4).



LINHARES, Célia. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. P.11-32. In: CARNEIRO, Waldeck et al. *Movimentos Instituintes em educação: políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2010.

_____. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. In: *Revista da Educação Pública*, v. 16, p. 139-160, Cuiabá/MT, mai./ago. 2007.

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.

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 ag. 2004.

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.

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.

_____. *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.

PARO, Victor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.