

CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS
O QUE É QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?
Luciana Bandeira Barcelos – ProPed/UERJ
Agência Financiadora: CAPES

1. INTRODUÇÃO

A vivência no interior de muitas escolas que atendem a modalidade educação de jovens e adultos (EJA), mesmo após diversas mudanças legais e de concepções que a estendeu ao aprender por toda a vida, dá a impressão de que “águas passadas” ainda movem “moinhos e destinos”, bem simbolizados pelo dito popular.

Nos espaços de oferta da EJA e no imaginário da sociedade, sobrevivem *marcas da suplência*¹, como a de que educar jovens e adultos serve apenas para repor escolaridade não realizada na idade apropriada, passando ao largo da concepção de direito humano, conforme estabelecido em documentos internacionais e na Constituição Federal de 1988.

Compreendida como direito fundamental, por ser condição necessária à vida em sociedades aprendentes, a educação nessa concepção, vai além da escolarização e acontece em diferentes espaços, incorporando o sentido de formação humana que, por ser humana, é ininterrupta e inacabada; por ser formação, é continuada, ou seja, se faz por toda a vida.

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 espaços-tempo inimagináveis, pois inúmeras são as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com objetos de conhecimento.

A pesquisa apresentada teve como objetivo identificar — a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente e da análise de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos desenvolvidas em um Centro de Estudos Supletivos (CES) — se houve melhoria na qualidade de ensino oferecido. Para isso, partiu de levantamento de perfis de alunos, de matrículas e conclusões de curso, de avaliação de percursos escolares e de práticas adotadas em um período de tempo, cujo interesse coletivo residiu na mudança de formas de

¹ *Marcas da suplência* é termo utilizado por Guimarães (2012), em dissertação de mestrado. Refere-se a marcas evidentes em uma concepção de ensino supletivo que, embora superada no plano legal e epistemológico, ainda está presente nas ofertas da EJA e no ideário dos sujeitos envolvidos.

atendimento aos usuários. A pesquisa poderá contribuir para o estabelecimento de novas ações em espaços similares e propiciar seu revisionamento podendo alimentar, com esses dados, políticas educacionais.

2. OS CES E O CENÁRIO EDUCACIONAL

Os CES são unidades escolares que atendem a modalidade EJA nos níveis fundamental (EF) e médio (EM), por meio de ensino semipresencial, e preveem avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação. Criados no início dos anos 1970, durante a 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.

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.

Estas, aliadas a modificações legais, levaram a tentativas de superação do modelo tradicional do CES, o clássico mecanismo “leva o módulo, estuda, tira dúvidas e faz prova”, instituindo-se práticas diversificadas de atendimento, na busca pela melhoria da qualidade de ensino ofertado nesse espaço.

O atendimento individual, por módulos, não tinha obrigatoriedade de frequência diária, podendo-se supor que visava ao atendimento à diversidade de horários dos estudantes, favorecendo o retorno à escola, e encobrendo o objetivo do modelo predeterminado de inserção do sujeito em processo de escolarização, sem abertura para questionamentos.

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* considere *instituintes* (SOUZA, 2005), definindo alternativas ao modelo tradicional.

Durante esse movimento, ganham relevância mudanças na legislação e em concepções da EJA. Novos entendimentos sobre processos educativos e mudanças no plano político, o

fim da ditadura militar e o início de um processo de redemocratização, pondo em evidência disputas que defendem, entre outras, a educação como direito social, portanto, para todos.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) se reconhece, no Art. 26, o direito à educação. 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 humanos fundamentais e promoção da melhoria das relações entre as nações.

No Brasil, a nova Carta Constitucional de 1988 traduziu no plano legal o direito de todos à educação e, em consequência, uma nova forma de conceber a educação para jovens e adultos. Cada vez mais vem se alicerçando 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”.

Se a Lei n. 5692/71 enfatizava o ensino supletivo com caráter de suplência, na LDBEN n. 9394/96 garantia-se a todos o direito ao ensino fundamental como dever do Estado, em consonância com a Constituição Federal (CF). Isto significava estender o direito também a jovens e adultos, assumindo-se uma nova concepção para a EJA, ao se garantirem “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (LDBEN, 1996, Art. 37).

Complementar ao texto da LDBEN, o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 define diretrizes curriculares, fazendo retrospecto da história da EJA, de concepções epistemológicas e legais e instituindo novos limites e conformações, resultantes da discussão em audiências públicas e reuniões técnicas, que muito contribuíram para a explicitação da concepção a que se chegava. O Conselheiro Jamil Cury, autor do Parecer (2000, p. 2; 26), assim a caracterizou:

[...] modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria [...] 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.

Nesse traçado histórico, percebe-se como a EJA avançou estimulada pela disposição constitucional e legal e da exigência em tempos de redemocratização do país, de garantir justiça social no tocante ao direito à educação, superando a ideia de oferta compensatória e com o desafio de buscar qualidade de ensino e equidade para os sujeitos de direito, agora reconhecidos como tal.

2.1 O CES Bairro B locus da pesquisa

O CES Bairro B² é uma unidade escolar da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), criado em 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 e o SENAI, foi transferido para as dependências de um CIEP³ localizado nas proximidades, onde permanece até hoje, ocupando quatro salas de aula. O espaço das salas foi dividido e adaptado às necessidades de um CES.

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 CES 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 CES 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 CES.

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 levou a meditar sobre as contribuições

² Nome fictício, guardando o anonimato da instituição.

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

de tais atividades no cotidiano, fazendo germinar a ideia de se incorporarem atividades da *Semana EJA* de forma permanente aos modos de atendimento do CES. Para alguns, constituíam 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 CES, 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.

No cotidiano do CES Bairro B surgiram novas tensões entre práticas instituídas e *instituintes*, originadas de relações humanas conflituosas e divergentes, em um espaço de convivência de pessoas únicas, com concepções diversas sobre a ação educativa.

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”.

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). 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 EJA. Essas práticas ainda desconstroem certezas, reafirmam possibilidades e a existência de outros caminhos válidos.

O CES 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. A BUSCA POR UM CONCEITO DE QUALIDADE NA EJA

Embora a CF estabeleça “a garantia de qualidade” de ensino (§ VII, Art. 206); e a LDBEN o faça ao declarar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] garantia de padrão de qualidade” (Art. 3º, inciso IX); e ao 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” (Art. 4º, inciso IX), não existem parâmetros nas leis que definam o que é *qualidade* na educação brasileira.

A CF garante, ainda, que um atendimento (de qualidade) 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” (Art. 208, inciso VII) e a LDBEN ratifica o preceito nos mesmos termos, no Art. 4º, inciso VIII.

Mas, em que consistiria essa *qualidade*? A inconclusão legal, aliada à polissemia que caracteriza o termo *qualidade* na educação, torna necessária maior compreensão do significado a ele atribuído pelos diferentes sujeitos e suas implicações nos processos escolares.

Qualidade é uma noção de valor socialmente construído, intrinsecamente ligado a uma concepção de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Inclui, na tentativa de definição, um modo de ver o mundo, o que pode “possibilitar interpretações diferentes do seu significado, segundo diferentes capacidades valorativas”. (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005, p.7).

Que concepção de *qualidade* os discursos oficiais expressam, aos poucos incorporada ao nosso próprio discurso? Que outras concepções ainda disputam espaço nas escolas, permanecendo à volta do discurso oficial? De onde se originam? Atendem os objetivos dessa pesquisa? Atendem necessidades e aspirações de sujeitos jovens e adultos em relação à escola, ou apenas reforçam a negação do direito? É possível pensar *qualidade* além do que é considerado pelo sistema oficial, apoiado em resultados de produto que levam ao ranqueamento das escolas?

Na 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.

O primeiro significado garantia a *qualidade* como possibilidade de acesso de 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 à elite econômica.

A expansão da escola reduziu a demanda por escolaridade à construção de prédios, sem proposta pedagógica específica e adequada à população que passou a acessá-la, originando o segundo significado para o termo, agora ligado a fluxo escolar, mas sob condições de aviltamento de salários e de trabalho docente. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 9). Para Oliveira, Araújo (2005, p. 10), “os obstáculos à democratização do ensino foram transferidos do acesso para a permanência com sucesso dentro do sistema escolar”, dando início a um “novo tipo de seletividade”.

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 a índices de produtividade, do que à *qualidade*, pela indução que esses índices fazem sobre a aprovação de alunos.

Assim, a educação brasileira incorporou o terceiro significado para *qualidade* na educação, associando-o à “aferição de desempenho mediante testes em larga escala”, 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.

Especificamente no CES, a ideia de tempo/custo/efetividade constituiu o trinômio de origem, presente ainda nos dias atuais no discurso oficial do sistema e no ideário de professores e alunos, apesar de mudanças preconizadas na legislação da EJA. O conceito de *qualidade* vincula-se ao mercado, ou seja, promover a formação do maior número de sujeitos, no menor tempo e com o menor custo possível.

Educação de *qualidade* situa-se além dos ditames da economia, restrita a resultados do 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”.

4. METODOLOGIA E QUESTÕES DA PESQUISA

O percurso metodológico contemplou a realidade do CES 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 CES, 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.

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. [...] 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.

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 CES 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.

O recorte temporal do estudo compreendeu o período entre 2002 e 2009, fixando-se o ano de 2009 como base para o levantamento de dados quantitativos referentes à caracterização dos alunos e de modos de conclusão.

Considerarei, como referência, dados de conclusão de curso nos níveis fundamental e médio entre 1991 (seu ano de criação) e 2001, intervalo em que funcionou segundo o modelo original de ensino. Esses dados foram comparados aos de concluintes do período estudado.

Outras fontes de pesquisa mapearam o contexto da EJA em que o CES se inseria no período: documentos legais nacionais e acordos internacionais; documentos legais da SEEDUC/RJ; projeto político pedagógico da unidade escolar; dados estatísticos de caracterização do público, número de certificações, número de concluintes, modo de conclusão e tempo médio despendido para alcançá-la.

5. ALGUMAS LEITURAS POSSÍVEIS

O número de alunos matriculados frequentando o CES Bairro B, em 2009, perfazia um total de 4905, conforme dados do Educacenso/2009. Esse número, se comparado ao total de concluintes dos dois níveis de ensino no mesmo ano — 1047 alunos, sendo 244 de ensino fundamental e 799 de ensino médio — aponta para dificuldades de conclusão do curso nesse modo de ensino, com apenas 21% de concluintes.

Entretanto, considerado o total de matrículas e concluintes até 2009, verifica-se aumento da certificação no período estudado (2002 a 2009), o que talvez possa ser explicado, entre outros fatores, pelas tentativas de diversificação dos modos de atendimento. Observe-se: de 1991 a 2001 (período de 11 anos de atividades no modelo “emprestar módulos, tirar dúvidas e fazer provas”) foram certificados 1183 alunos; de 2002 a 2009 (em oito anos) certificaram-se 6357 alunos. Apesar das variáveis envolvidas no aumento do número de concluintes (sujeitos certificados), a diversificação de modos de atendimento também contribuiu, constatada quando se identificaram modos de conclusão na amostra. 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.

5.1 Alunos concluintes: quem são esses sujeitos?

O recorte quantitativo da pesquisa, restrita à unidade sede⁴, é composto por 425 alunos, sendo 87 concluintes de EF e 338 concluintes de EM, em 2009. Os dados amostrais permitiram algumas leituras sobre os sujeitos que concluíram o curso e revelaram uma das principais características desses sujeitos: descontinuidade e fragmentação de suas vidas escolares.

Apontaram ainda, para uma realidade há muito sentida, cujo enfrentamento aparentemente não tem tido sucesso: a dificuldade de garantir o direito à educação. Direito entendido como acesso, permanência e sucesso, ou seja, garantia de condições de aprendizado na escola, o que a educação brasileira ainda não conseguiu alcançar na totalidade, por permanecer incluindo e excluindo ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Oliveira (2005), ao referir-se à escola pública, afirma: “tornou-se muito mais fácil entrar no ensino fundamental, mas ainda é muito difícil concluí-lo”. A problemática é confirmada pelos dados, observando-se: maioria dos alunos desse nível com origem em escolas públicas (46 em amostra de 87); abandono nos anos finais do EF; grande intervalo de tempo fora da escola entre o primeiro abandono e tentativas de retorno.

Estendida a análise a dados de EM, o resultado não foi muito diferente: de 338 alunos pesquisados, 210 originavam-se de escolas públicas; com trajetórias iniciadas e interrompidas por diversas vezes, sem obter aprovação.

Outro dado importante na caracterização dos sujeitos, em relação à fragmentação e descontinuidade das trajetórias, foi o tempo que permaneceram afastados da escola. No EF, 25% permaneceram até 5 anos fora da escola, antes de reiniciar o percurso no CES; 9% até 10 anos; 42% mais de 10 anos; e para 24% não foi possível precisar o tempo de afastamento, o que pode indicar um longo período, face à falta de documentação escolar, procedimento usual do CES.

No EM, o percentual decresce, mas ainda é significativo. De 338 alunos pesquisados, 54% permaneceram até 5 anos fora da escola entre a conclusão do EF/início EM, e abandono do EM e início/reinício do EM no CES; 15% permaneceram afastados por até 10 anos; e 31% por mais de 10 anos, havendo casos em que esse número ultrapassava 20 anos.

Outro aspecto ajuda a caracterizar o aluno: o tipo de matrícula efetuada ao chegar ao CES: se matrícula *inicial*, o que implicará cursar todos os módulos; se *equivalência*, que significará obter isenção de disciplinas ou módulos; se *regularização de vida escolar*, que

⁴ O CES Bairro B, além da sede, dispõe de mais dois *campi* de atuação, não submetidos à análise, ficando o recorte apenas para a sede.

também implicará redução no número de módulos ou disciplinas a serem cursadas. A tabela 1 ajuda a visualizar a situação do EF e EM.

Tabela 1: Total de matrículas por nível e origem

TIPO DE MATRÍCULA	N. DE ALUNOS	
	E.F.	E.M.
Inicial	06	137
Inicial Pré-teste	15	00
Equivalência	42	167
Regularização	24	34
TOTAL	87	338

Do total de 87 alunos pesquisados de EF, 48% correspondem a alunos de matrícula por *equivalência* e 28% a alunos de matrícula para *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* após ser aprovado em exames supletivos/ENCCEJA⁵, depois de matriculado no CES Bairro B.

Em relação ao EM, do total de 338 pesquisados, 49% são alunos de *equivalência* e 10% de *regularização*, totalizando 59% dos concluintes. De 41% restantes, 43 são concluintes de EF no próprio CES; 6 são concluintes no PEJA⁶; 44 concluíram o EF na rede municipal regular; 25 são concluintes na rede estadual, incluindo escolas que atendem a modalidade EJA; 17 são concluintes oriundos da rede particular; e 2 concluintes vieram de outros estados. Desses, 16 tornaram-se alunos de *equivalência* ao longo do curso, após aprovação em exames supletivos, ampliando o percentual de alunos de *equivalência* de 49% para 54%.

Em relação a sexo e faixa etária, a maioria dos concluintes de EF é formada por mulheres, que representam 54% do total. A faixa etária predominante se situa entre 30 e 54 anos, portanto, adultos — 60% dos pesquisados. Os demais 40% assim se distribuem: 18 jovens com idades de 15 a 19 anos e 17 jovens com idades de 20 a 29 anos.

A predominância da busca ao CES para jovens de 15 a 19 anos deve-se à necessidade de regularização de vida escolar. De 18 jovens dessa faixa, 13 são matrículas de *regularização de vida escolar*; contra 4 de *regularização* entre 17 alunos de 20 a 29 anos.

O percentual de 40% de jovens no CES também pode ser explicado pelo chamado processo de juvenilização da EJA, decorrente, entre outros fatores: das deficiências do sistema

⁵ ENCCEJA: Exame Nacional de Certificação de Competências, adesão dos estados a exames nacionais propostos pelo governo federal para sujeitos da EJA.

⁶ 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.

escolar em efetivar o direito à educação, convivendo com a naturalização da “evasão” e da repetência, que ocasionam, ainda, a defasagem entre a idade e a série cursada; da busca pela certificação oriunda de demandas do trabalho; da dificuldade de acesso à escola; da ausência de motivação para o retorno, o que se torna ainda mais evidente nos dados de alunos do EM.

No EM, a maioria de concluintes é formada por homens que representam 62% do total. A faixa etária entre 30 e 69 anos corresponde a 58% do total (195 sujeitos). De 338 alunos pesquisados, 42% são jovens entre 18 e 29 anos, o que também evidencia o processo de juvenilização da EJA, chamando atenção o fato de que são os mais jovens os que mais abandonam a escola, principalmente no EM, e em maioria do sexo masculino.

5.2 *Modo de conclusão do curso: reflexões*

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 de EF e EM, apenas 8% 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 92% de concluintes de EF e EM, 45% o fizeram usando módulos mas, também, *outras atividades/estratégias*; e 47% utilizaram apenas *outras estratégias* para concluir o curso.

O que denomino de *outras atividades/estratégias* refere-se a todas as formas utilizadas pelos alunos para concluir cada disciplina do curso, tais como *atividades coletivas*; programas de aceleração criados pelo próprio CES; aprovações parciais em exames supletivos/ENCCEJA; aproveitamento de estudos anteriores; e aprovações em telessalas⁷.

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

⁷ Telessala é um programa de educação a distância, que utiliza como material de ensino as videoaulas do Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, e realiza, ao final de cada bloco de disciplinas, avaliações com vista à certificação.

da EJA, além da possibilidade de atender a diversas necessidades e interesses que levam os sujeitos ao CES.

As *atividades coletivas* — complementares ao estudo por módulos e oferecidas pelo CES — representariam o momento de articulação entre saberes, de troca entre sujeitos diversos, tanto alunos quanto professores. Uma tentativa, talvez se possa afirmar, de evitar a *aceleração* sem sentido, de auxiliar a conclusão e reconhecer a importância do compartilhamento de experiências como forma de aprendizado. A análise dos dados, entretanto, apontou que tais atividades têm sido subutilizadas no CES, apesar de se tornarem permanentes em muitas disciplinas.

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.

Entre os concluintes de 2009, registraram-se 37 participações em *atividades coletivas* no EF e 281 participações de alunos do EM, número pouco significativo, se comparado à participação total em *outras atividades/estratégias*, porém representativo para uma escola que prevê atendimento individualizado.

5.3 Tempo médio de conclusão

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

De 425 concluintes de EF e EM, no período estudado, 63% concluíram o curso ao longo do primeiro ano e 18% em até dois anos, tempo médio de duração de um curso na modalidade presencial. Os demais levaram entre três e dez anos para concluir o curso.

Essas constatações, se restritas a uma leitura inicial, poderiam atestar a “excelência” do modelo proposto, efetivando a conclusão no menor tempo possível, como previsto no trinômio de origem do CES. Mede-se qualidade pela produtividade, sem considerar quem são os alunos que conseguem concluir o curso com “rapidez”, nem identificar os modos de que se valem para efetivar essa conclusão.

Analisando-se os dados amostrais, foi possível constatar que a maior parte dos alunos que concluíram o curso em até um ano concentrava-se em matrículas de *equivalência* e *regularização de vida escolar*, ou seja, com isenções de módulos ou disciplinas já no ingresso

no CES. Estes totalizavam 186 alunos, em contraponto a 82 de *matrícula inicial*. Esses dados me fizeram intuir, embora não discuta a questão nesta pesquisa, que os alunos que mais evadem são os de *matrícula inicial*, depois de constatarem a quantidade de módulos que deverão cursar.

Em relação aos alunos que concluíram o curso em até dois anos, do total de 78, 36 são de *matrícula inicial*, sendo 6 de EF; 3 matrículas de pré-teste⁸; e 30 de EM; 42 concluintes são matrículas de *equivalência e regularização de vida escolar*, sendo 15 de EF; e 27 de EM, respectivamente.

Desse total, pode-se ainda afirmar que a maioria concluiu o curso mesclando módulos e *outras atividades/estratégias*, e que os iniciantes apresentaram maior número de conclusões em exames descentralizados do próprio CES.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, posso afirmar, com base nos dados levantados, que os concluintes do CES Bairro B, tanto de EF, quanto de EM são, em maioria, sujeitos que apresentam características básicas do público da EJA: jovens e adultos, com número significativo de jovens; com trajetórias escolares descontínuas e fragmentadas; não mais sujeitos privados do acesso à escola, mas excluídos dela; a maior parte oriunda de escolas públicas; 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; vêm de aprovações parciais em exames supletivos/ENCCEJA (um número significativo); já cursaram alguma série/ano do nível a concluir. Todos esses fatores, em conjunto, podem favorecer o processo de conclusão.

Em relação a tempo e modo de conclusão, os concluintes são, em maioria, alunos de matrícula de *equivalência* ou *regularização de vida escolar*, já tendo iniciado o curso com isenções de módulos ou disciplinas; e que o cursam utilizando-se de *atividades/estratégias outras*, em detrimento do sistema modular; este sistema, embora utilizado por muitos, não representa a maioria nas conclusões de curso ou de disciplinas.

Assim, os sujeitos que concluem o curso, nos anos pesquisados, são favorecidos por práticas pedagógicas e de atendimento *instituintes*, fato que os dados corroboram, diante de outros de período anterior em que apenas se utilizava o modelo original do CES. Observa-se um crescimento significativo no número de concluintes a partir da diversificação de formas de

⁸ Pré-teste é um teste classificatório que ampara a matrícula, no módulo inicial de anos finais do ensino fundamental a alunos que alegam não possuir documentação escolar anterior.

atendimento, ainda que se considerem os demais fatores envolvidos, e que essas “novas” práticas possam estar, por vezes, imbricadas com práticas instituídas.

A diversificação de modos de atendimento, portanto, 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. Esse entrelaçamento pode ter ampliado a certificação buscada pelos sujeitos e constituído um indicativo de que o CES pode, também, ser um espaço pleno de possibilidades ainda não desenvolvidas ou subutilizadas, à medida que atende necessidades, interesses e expectativas dos sujeitos.

Por todo o exposto, 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”.

Qualidade, entendida como respeito ao direito à educação, envolve condições de acesso, permanência e sucesso, respeitadas as especificidades da modalidade, e se apoia na práxis humana, na capacidade humana de intervir e modificar o mundo. *Qualidade* alcançada pela conscientização, pela combinação de insumos, de gestão e de ação política de indivíduos é, também, um direito.

Considerados os processos envolvidos na efetivação desse direito, o movimento empreendido no CES Bairro B ao longo dos últimos anos adquire outro sentido, pois representa um esforço consciente de se modificarem práticas institucionalizadas, implicando visibilizar a luta permanente que vem travando junto ao sistema, pelo reconhecimento e respeito a suas peculiaridades.

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, ao diversificar modos de atendimento, abre ainda mais seu modelo não seriado, permitindo a oferta de EJA com diferentes proposições, mais adequado à diversidade e interesses de sujeitos.

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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: Ed. Unimep, 1998.

_____. *Reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 18 out. 2011.

_____. *Lei n. 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 n. 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.

COIMBRA, Camila Lima, OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: COIMBRA et al. *Qualidade em educação*. Série Currículo: questões atuais, volume 4. Curitiba: Editora CRV, 2011.

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*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

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

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Disponível em <http://www.scielo.org.br>. Acesso em 3 out. 2012.

PARO, Victor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

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, 2005.