

EIXO 1 : POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

GESTÃO E QUALIDADE NA EJA: PRÁTICAS INSTITUINTES NA VISÃO DA EQUIPE GESTORA

Luciana Bandeira Barcelos
ProPed/UERJ

E-mail: lubbarcelosrj@yahoo.com.br

Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida*: sujeitos, políticas e processos educativos
Agência: CAPES/INEP

Resumo

A pesquisa tem por objetivo identificar — a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente e tentativas instituintes de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos em um Centro de Estudos Supletivos (CES) — se houve melhoria na qualidade de ensino ofertado nesse espaço. Busca-se investigar no estudo de caso, se os resultados obtidos pelos alunos denotam qualidade nos processos oferecidos. As práticas evidenciam avanços em direção à efetivação do direito ou, apenas, reproduzem concepções superadas? Qual o papel da equipe gestora nesse processo?

Palavras chave: Centro de Estudos Supletivos, gestão, qualidade na EJA.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é um recorte de minha dissertação de mestrado, que tem por objetivo identificar se as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino instituído nos CES, a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente e das tentativas instituintes de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos nesse espaço contribuíram para a melhoria da qualidade de ensino oferecido no CES a que denominarei Bairro B, objeto de pesquisa desta dissertação.

A pesquisa, ao buscar compreender qualidade de ensino em um CES, tomou como fonte de dados, as dimensões *processos e resultados, fluxo escolar e gestão escolar*. Diante da amplitude do tema, tratarei especificamente nesse trabalho, do modo como se implementam práticas pedagógicas no CES Bairro B, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, a partir do que denomino relativa *autonomia de gestão*, sob a perspectiva da equipe gestora.

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

CES, desde 2002, significa mergulhar em profundidade na compreensão do seu fazer. 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 realizada, na forma como instituições absorvem e reinventam políticas públicas, em práticas cotidianas.

2. CES: SITUANDO A OFERTA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

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

Foram 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 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.

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

Não havendo frequência obrigatória, as idas do aluno ficavam 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”.

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 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”, o que gerou uma série de inquietações no espaço escolar, entre professores e alunos.

Tais inquietações, aliadas às modificações legais, levam a tentativas de superação do modelo tradicional do CEJA, o mecanismo leva o módulo, estuda, tira dúvidas e faz prova, instituindo-se práticas diversificadas de atendimento, na busca pela melhoria da qualidade do ensino ofertado nesse espaço, e a questionamentos sobre o que seria qualidade de ensino na educação de jovens e adultos.

2.1. CES Bairro B – lócus da pesquisa

O CES Bairro B é uma unidade escolar da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e iniciou seu funcionamento no ano de 1991, nas dependências de uma unidade do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), situado em um bairro da zona Oeste da cidade. Em 1995, com o encerramento do contrato de comodato firmado entre a Secretaria de Educação e o SENAI, o CES Bairro B foi transferido para as dependências de um CIEP localizado nas proximidades onde permanece até hoje, ocupando quatro salas de aula. O espaço dessas salas foi dividido e adaptado às necessidades de um CES.

Durante o período em que o CES Bairro B funcionou nas dependências do Senai, de 1991 a 1995, dispunha de toda infraestrutura, ainda que os espaços não fossem de uso exclusivo do CES. Apesar de se dispor de todos esses recursos, estes não eram utilizados em subsídio à diversificação do atendimento. Apenas cursos de suprimento de redação e de inglês eram oferecidos, ficando subentendido que o único modo de funcionamento da escola era a orientação individual e a realização de avaliações.

A transferência reduziu o CES a uma estrutura precária, que só anos depois, a custo de muitas lutas, foi conseguindo reorganizar. Ao longo dos anos, o atendimento dos orientadores ficou restrito a “tirar dúvidas” que os alunos apresentassem, e “corrigir avaliações”, não se buscando outros recursos para atender o aluno, além dos previstos no modelo original da escola.

Tal forma de atendimento foi mantida no CES Bairro B desde sua criação, em 1991, até o ano de 2002, observando-se os objetivos e modos de funcionamento originalmente estabelecidos, oferecendo atendimento conforme previsto no modelo original, o mecanismo “leva o módulo, estuda, tira dúvidas e faz prova”.

Somente em 2002, com o incentivo da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos, as polêmicas que ocorriam em função das modificações legais referentes à EJA, vigentes à época (especialmente após o Parecer CNE/CEB n. 11/2000) começam a ganhar consequência.

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

O movimento de atividades coletivas tem seu marco inicial na proposição da CDJA, em 2002, de estender aos CES a realização da Semana EJA, comumente realizada nas escolas que ofertavam a modalidade EJA. A recomendação expressa era de que se realizassem atividades diversificadas, de forma coletiva, oficinas, palestras etc.

Tal determinação provocou intensos debates entre professores que, imbuídos de um espírito de praticidade, alegavam não haver espaço disponível para que quaisquer atividades fossem realizadas. De fato, era real a falta de espaço, pois na época o CES não tinha nenhuma sala organizada para diversificar o atendimento, e muito menos dispunha de recursos tecnológicos para oferecer oficinas envolvendo a informática, que os jovens, em geral, requeriam. Além dessas argumentações, também se suspeitava que os alunos não viriam à escola participar de atividades pela falta de tempo, razão, em muitos casos, da escolha do CES para a conclusão de estudos, por fugir do modelo de aulas diárias. Como, então, esperar que o aluno fosse encontrar tempo para participar do evento com tal programação?

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

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

O espaço surgiu com a necessidade. O CES ficou lotado de gente, algumas atividades foram repetidas devido à procura de alunos. Era a primeira vez, em 11 anos, que se via um movimento como este no CES Bairro B. Grata surpresa para todos, marcando o início da

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

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

Surgiram ideias, discutiram-se proposições e, aos poucos, foi tomando força na escola, a possibilidade de atender grupos de alunos, permanentemente, no CES. Para alguns, apenas meio de auxiliar e otimizar a conclusão do curso; para outros, o reconhecimento da existência de diversos saberes válidos e de diversas formas de aprender. O CES abria ainda mais seu modelo não seriado, permitindo a oferta da EJA com diferentes proposições, possibilitando à diversidade de sujeitos e interesses, um atendimento também diversificado.

3. PERCURSO CONCEITUAL DA PESQUISA

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

Compreendida como direito fundamental, por ser condição necessária à vida em *sociedades aprendentes*, em que a cada dia se faz mais presente a necessidade de se buscarem novas formas de conhecer e compartilhar o conhecimento, a fim de se possibilitar o entendimento dos fenômenos e das situações vivenciadas no dia a dia, a educação nessa concepção, vai além da escolarização e ocorre em diferentes espaços, pois incorpora 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.

Tal concepção, expressa em documentos internacionais_ V CONFINTEA, Declaração de Hamburgo, VI CONFINTEA, Marco de Ação de Belém_ dos quais o Brasil é signatário e em documentos nacionais _ Constituição Federal de 1988, Lei 9394/96, Parecer 11/2000, Documento Preparatório a VI CONFINTEA, Parecer 6/2010_ deve ser considerada quando da elaboração de políticas públicas para atendimento a demanda da EJA.

Ao contrário da ideia de que investir no ensino fundamental de crianças é prevenir os futuros demandantes de EJA, apoiando-se na ideia de que existe uma idade adequada para aprender, este campo se configura como um caminho permanente para a efetiva participação de todos na construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. Conforme destacado no Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia (2008, p. 13), “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros” — condição *sine qua non* para a vida em sociedade.

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.

Nesse sentido a diversificação de práticas que se tenta implementar no CES Bairro B, evidencia a preocupação de docentes e gestores com os processos de ensino e aprendizagem em curso nessa escola ao proporem alternativas aos sujeitos com ele envolvidos e tentam instituir nas brechas possibilitadas por seu estabelecimento, um novo modo de pensar a EJA, buscando garantir o direito a educação, aqui entendido como garantia de condições de acesso, permanência e aprendizado com qualidade nessa escola.

4- A BUSCA POR UM CONCEITO DE QUALIDADE NA EJA

Diante desse embate, entre práticas instituídas e instituintes, coube-me investigar se tais atividades resultaram em melhoria da qualidade do ensino ofertado no CES Bairro, analisando o modo como as ações da equipe gestora impactam esse processo. Porém, antes de iniciar a análise de suas práticas, fez-se necessário estabelecer indicadores de qualidade, a partir de um conceito de qualidade, que pudesse servir como guia para tal análise.

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

Por integrarmos a heterogeneidade do mundo, com diversos interesses em disputa, e conseqüentemente diversos modos de pensar, muitas serão as definições possíveis de serem

atribuídas ao termo *qualidade*, possibilitando a transformação do discurso da *qualidade* em discurso híbrido, em que posições divergentes convivem mesmo em momentos de atualização de conceitos.

Que conceito de *qualidade* é esse com o qual se convive atualmente nos discursos oficiais e que, aos poucos, são incorporados ao nosso próprio discurso? Que outros conceitos ainda disputam espaço nos espaços escolares, permanecendo à volta do discurso oficial? De onde esses “conceitos” se originam? Atendem a concepções assumidas nessa pesquisa? Atendem a necessidades e aspirações de sujeitos jovens e adultos em relação à escola, ou apenas contribuem para a negação do direito? É possível pensar um conceito de *qualidade* para além do que está sendo proposto pelo sistema oficial, apoiado apenas em resultados de produto e que tem levado ao ranqueamento das escolas?

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que, ao longo da história da educação brasileira, o termo *qualidade* assumiu basicamente três sentidos, conforme o momento político vivido no país e possibilidades decorrentes do enfrentamento de problemas sociais, como a imensa desigualdade que Freire, em 1960, já apontava como fator condicionante das dificuldades enfrentadas em relação à educação. Em contrapartida, propunha “outra forma de trabalho: não sobre ou para o homem, mas com ele, considerando imperativa sua participação em todos os momentos do trabalho educativo”. (FREIRE *apud* FÁVERO, FREITAS, 2011, p. 370).

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

Com o início da expansão da escola, vinculada ao acesso de todos, o que fez com que o enfrentamento à demanda por escolaridade se reduzisse à construção de prédios, sem proposta pedagógica específica e adequada à população que a acessaria, surge o segundo significado para o termo qualidade da educação, agora ligado ao fluxo escolar, mas sob condições de aviltamento de salários e de condições de trabalho docente. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 9).

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

conseguem progredir dentro de determinado sistema de ensino, equivalendo os que saem aos alunos que entram.

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

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

Assim, a educação brasileira incorpora o terceiro significado do termo *qualidade* na educação, a ideia de *qualidade* associada à “aferição de desempenho mediante testes em larga escala”, que consiste em aplicar ao longo e ao final dos cursos testes que “avaliam” a aprendizagem realizada, traduzida no dizer de Oliveira, Araújo (2005, p. 12) como “qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes”, como medida de um conceito importado para o sistema educacional.

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

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

Embora não contemplados no projeto de gestão atualmente proposto pela SEEDUC/RJ, que institui premiações aos professores da rede, os professores do CES estão sujeitos a uma permanente avaliação que considera as estatísticas de atendimento da escola e a terminalidade dos alunos, como mecanismo de referência para a manutenção do quadro de pessoal da escola, assim como o repasse de recursos.

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

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de compreender se as tentativas de superação do modelo tradicional de ensino, instituído nos CES, feitas a partir da reflexão acerca da concepção de EJA vigente e das tentativas instituintes de práticas diversificadas de atendimento a jovens e adultos nesse espaço contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino oferecido especificamente no CES Bairro B, a partir de experiências cujos caminhos foram sendo produzidos com o que denominei *relativa autonomia de gestão*, orientei-me para a realização de um estudo de caso.

O movimento empreendido no CES Bairro B 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.

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

A opção pela pesquisa quantiquantitativa fez-se por entender que procedimentos quantificáveis, embora válidos e necessários, não são suficientes para compreender sujeitos jovens e adultos, e que tampouco a singularidade dos processos vivenciados por meio de

práticas educativas — que *a priori* considere *instituintes* (SOUZA, 2005), porque rompem com modelos previamente estabelecidos —, são suficientes para assegurar *qualidade* de ensino e justificam minha opção na realização dessa pesquisa, que buscou não a “representatividade estatística do fenômeno que estuda” (PARO, 2010, p.10), mas sim a possibilidade de generalizações, mantendo o leitor em condições de “aceitar ou rejeitar as conclusões [...] em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações”. (*ibidem*, p. 11), o que me ajuda a caracterizar a pesquisa como um *estudo de caso*.

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

6. 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. Nela, buscarei mapear elementos que me ajudem a demonstrar práticas pedagógicas instituídas no CES, práticas pedagógicas transformadas, que possam constituir argumentos que fundamentem, ou não, a concepção de qualidade de ensino por mim defendida.

Parto da concepção original do CES, 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 CES 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.

A permanência do modelo de oferta CES, no sistema a que pertence, entre outros fatores, parece atender uma necessidade do próprio sistema. Este sistema, considerando o expresso na formulação original — atendimento e conclusão em qualquer época; atendimento por meio de convênios diversos; atuação em parceria com escolas “regulares” que o integram — mantém o modelo como um meio de responder à sociedade, dada a quase ausência de políticas públicas comprometidas com a educação para todos.

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

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

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

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

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

Pode-se, com Certeau (*idem*, 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 (*ibidem*, p.43-44), entender que “dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos”, o que parece ser verdade considerando as lutas existentes no interior do próprio CES, entre professores que se inquietam com a estagnação e desgaste da escola e tentam meios de superá-la, e outros que consideram esse fato normal, devendo os alunos que não se adaptem ao modelo buscar outros caminhos.

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

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

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

Percebo ser muito tênue a linha que separa o *instituinte* do *instituído*. Linhares (2007, p. 149), discorrendo sobre 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”. (*ibidem*, p. 157).

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

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

Nesse cenário, a ação da equipe gestora do CES Bairro B tem somado à de professores e alunos, como instância imediata no processo de enfrentamento a diretrizes do órgão central, 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.

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

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

As experiências instituintes estão “Sempre em confronto com o já instituído, do qual não pode ser separado. Pelo contrário. Umas 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 CES, essas práticas adquirem força e valor inestimáveis. Mesmo quando não representam rompimento total e mudança de concepção, ainda assim constituem brechas por meio das quais busca-se instituir um novo modo de pensar a educação de jovens e adultos, nesse espaço.

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

A maneira como a equipe gestora vem lidando com constantes alterações políticas promovidas pela SEEDUC/RJ que reorienta(ra)m a ação dos CES; com os resultados delas advindos; e com os impactos no cotidiano, influencia o modo como os demais membros da comunidade escolar do CES Bairro B se posicionam diante de situações tensionantes, pois conforme destaca Kemmis (*apud* GARCIA, 1992, p. 56):

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

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

7. CONCLUSÕES AINDA PARCIAIS

Considerando o embate entre práticas instituídas e instituintes no CES 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, entre instituído e instituinte, 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 CES pode, também, ser um espaço pleno de possibilidades ainda não desenvolvidas ou subutilizadas, à medida que atende necessidades, interesses e expectativas dos sujeitos.

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 incontrollável 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, transformando a gestão em um diferencial. 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.

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”.

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 gestores e docentes para se modificarem práticas institucionalizadas, implicando visibilizar a luta permanente que vem travando junto ao sistema, pelo reconhecimento e respeito a suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Documento Base Nacional Preparatório à V Confitea. Disponível em <http://www.mec.org.br>. Acesso em 18 set. 2012.

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

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

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

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.

FÁVERO, Osmar, FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e de jovens e adultos. Um olhar sobre o passado e o presente. P.365-392. *In Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, jul./dez. 2011.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores, novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, *In NÒVOA*, Antônio (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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.

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.

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.

PAIVA, Jane. Direito à educação para quem? Disponível em <http://forumeja.org.br>. Acesso em 12 ago. 2011.

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