

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS / SENAI

GRAÇA HELENA SILVA DE SOUZA

Rio de Janeiro

2005

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS / SENAI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, linha de pesquisa Cotidiano e Cultura Escolar, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro
2005

GRAÇA HELENA SILVA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE ESTUDOS SUPLETIVOS /
SENAI**

Rio de Janeiro, outubro de 2005

Prof. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira

Prof. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura - UERJ

Prof. Dr. Osmar Fávero

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

S729 Souza, Graça Helena Silva de.
Educação de jovens e adultos : estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos - SENAI / Graça Helena Silva de Souza. – 2005. 116 f.

Orientadora : Maria de Lourdes Rangel Tura
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

1. Ensino supletivo – Rio de Janeiro (Estado) - Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. SENAI. Departamento Regional do Rio de Janeiro. Centro de Estudos Supletivos – Teses. 4. Educação e Estado – Rio de Janeiro (Estado) – 1970 – Teses. 5. Ensino à distância – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 374.3/.7(815.3)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Hilton Miguel, por sua disponibilidade em todos os momentos na trajetória da pesquisa.

Às professoras/es do CES / SENAI que colaboraram com a pesquisa, sou grata.

À Profª. Maria de Lourdes Tura, minha orientadora, pela paciência e colaboração em todos os momentos.

A Luiz e Josefina, companheiros amados de toda a vida.

Aos meus filhos, Taiguara e Maira, cujo amor e confiança me ajudam sempre a não esmorecer.

À Jane, cuja amorosidade tem me ajudado a avançar, nos momentos em que parar parece inevitável.

Aos indispensáveis e essenciais amigos de ontem e de hoje. De sempre.

O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado,
mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades
concretas de futuro. (KONDER, 1992, p.123)

RESUMO

O presente estudo de caso foi realizado no Centro de Estudos Supletivos / SENAI, localizado no bairro do Maracanã, zona norte do município do estado do Rio de Janeiro. A investigação resgatou alguns elementos históricos do cenário político e educacional desde a década de 1970, período em que os primeiros Centros de Estudos Supletivos foram implantados no estado. Isso foi feito com a intenção de melhor situar o caso no contexto mais amplo da proposta de escolarização para jovens e adultos, buscando compreender o Centro de Estudos e sua problemática ao lidar com a modalidade de educação a distância semipresencial (limites e possibilidades), apreendendo algumas das tensões produzidas nos conflitos entre a lógica instituída e instituinte, diante da configuração do campo da EJA ao longo do período, até confrontá-la com questões da atual configuração. O estudo se realizou prioritariamente por meio da interlocução com professoras e professores da escola e, por meio de dados amostrais de alunos matriculados no ano de 2004 no ensino fundamental, pude refletir sobre descontinuidades e fragmentações causadas por sucessivas interrupções na trajetória escolar dos sujeitos jovens e adultos e algumas relações com o ensino semipresencial ofertado pelo sistema.

Palavras chave: educação de jovens e adultos; Centro de Estudos Supletivos; educação semipresencial.

ABSTRACT

This is a case study carried out at the Center for Suppletive Studies / SENAI, situated in the Maracanã area, north of the municipality of Rio de Janeiro, RJ State. In order to enable a better approach to the case, this investigation has tracked down some of the historical facts which have characterized the political and educational scene built up as from the seventies, a period in which the first Centers for Suppletive Studies were implemented in this State. With those data at hand, we sought to place the case in question within the broader context of the existing proposal for youth and adults schooling (EJA), thus trying to understand the complexity of that Center of Studies as well as its ways of dealing with semipresential educational programs, their limits and possibilities. Such strategy has provided the means for us to apprehend some of the tensions produced by conflicts broken out between instituted and instituting logic, in relation to the format developed by EJA during those early years, and then contrast it with questions pertaining to the present format. The study was carried out mainly by way of dialoguing with school teachers, who have also supplied samples of the work produced by students matriculated in basic school in 2004. Based on this important information, we could ponder on the discontinuity and fragmentation entailed by young and adult students constant interruption of their way through school, thus identifying some of the relationships between this phenomenon and the semipresential teaching offered by the regular educational system.

Key-words: Young and Adult Education, Center for Suppletive Studies, Semipresential Education

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS	9
2. OS DESAFIOS METODOLÓGICOS DE UM ESTUDO DE CASO – DESAFIOS PARA A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO	9
3. UMA RETROSPECTIVA SOBRE ENSINO SUPLETIVO E SURGIMENTO DO CES NO CENÁRIO NACIONAL: O ESFORÇO DE “ESCOVAR A HISTÓRIA AO CONTRÁRIO”	Erro! Indicador não definido.
4. CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS NO RIO DE JANEIRO E OS NOVOS CENÁRIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS NO PAÍS.....	42
5. O CES / SENAI E QUESTÕES DA REALIDADE COTIDIANA.....	57
5.1 CONHECENDO A ESCOLA.....	61
5.2 QUEM SÃO AS/OS ALUNAS/OS DO CES?	64
5.2.1 Passagens por outras experiências: a sobreposição de ações	65
5.2.2 Anos fora da escola: desafios para o CES / SENAI.....	70
5.2.3 Faixa etária de alunas e alunos: possíveis leituras.....	72
5.2.4 Interrupções na trajetória escolar: marchas e contramarchas no percurso de escolarização de jovens e adultos	72
5.2.5 Processos de escolarização e produção de exclusões: desafios ao cumprimento do direito à educação	75
5.3 SOBRE O PERFIL DE PROFESSORAS/ES: ALGUMAS POSSÍVEIS LEITURAS.....	76
5.4 TENSÕES: PERCEPÇÕES DO PESQUISADOR	812
6. O ENSINO SEMIPRESENCIAL NO CES / SENAI: AS TENSÕES ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE	84
7. CURRÍCULO NO CES / SENAI: AFINAL DE CONTAS O QUE FAZ PARTE DO CURRÍCULO?	97
8. COMO E PARA QUE SE AVALIA NO CES / SENAI: TENSÕES ENTRE AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO	101
9. MATERIAL DIDÁTICO: O DILEMA DOS MÓDULOS.....	104
10. PROVISÓRIAS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

1. PALAVRAS INICIAIS

O Centro de Estudos Supletivos (CES) é uma modalidade de atendimento semipresencial a demandas educacionais de jovens e adultos que funciona no estado do Rio de Janeiro desde 1976, ano em que o primeiro CES foi implantado na cidade de Niterói. No contexto do ensino supletivo esta modalidade de ensino incluía no seu atendimento as funções de *suplência, do suprimento e da qualificação* (previstas no Parecer 699/72). Atende na atualidade a uma diversidade muito grande de sujeitos e demandas, entre eles jovens (alunas/os) do nível médio da rede estadual de ensino, em situação de dependência¹.

Em função do ensino semipresencial, a escola se mantém funcionando em três turnos corridos: manhã, tarde e noite, assim como normalmente funciona contando com uma estrutura física limitada, porém organizada muitas vezes com muita criatividade. Normalmente, funcionam em escolas da rede estadual, com a seguinte organização básica: salas, nas quais os professores das diferentes disciplinas fazem orientação aos alunos dos diferentes níveis de ensino; uma sala para aplicação das avaliações; salas para organização da administração da escola podendo, em alguns casos, usar o refeitório da escola para um lanche específico dos alunos do CES; sala de leitura ou biblioteca; sala de estudos; banheiros e espaço organizado para empréstimo de materiais didáticos (módulos instrucionais).

Os CES atendem ao nível fundamental e médio, e cada nível tem seus conhecimentos escolares organizados por meio de um conjunto de módulos instrucionais para cada disciplina. O ensino semipresencial é prioritariamente desenvolvido e dinamizado através de práticas docentes e discentes relacionadas ao estudo desses módulos. As matrículas são feitas durante todo o ano, mas existem práticas diferenciadas, como agendamentos, para evitar transtornos nos meses de janeiro, fevereiro e março, principalmente. O aluno, ao ingressar, é orientado a fazer, no máximo, duas disciplinas, dependendo sempre de suas condições. Para os que interromperam os estudos por muitos anos, e contando com um domínio muito frágil em relação à leitura e à escrita, o esforço é maior. Em alguns CES, professoras/es chegam a realizar um trabalho inicial (através da organização de pequenos grupos) com alfabetização e séries iniciais para que as/os alunas/os possam ingressar em melhores condições no segundo segmento do ensino fundamental. São experiências instituintes decorrentes de demandas

¹ Dependência é uma situação que, quando prevista pelo regimento da escola, permite a alunos retidos em até três disciplinas a possibilidade de fazer de novo essas mesmas disciplinas, concomitantemente ao desenvolvimento daquelas da nova série.

observadas, muitas vezes por um longo período, por professores e grupos dirigentes em cada escola e no sistema em sentido mais amplo.

Como o CES se enquadra na modalidade educação a distância, em regime semipresencial, este foi um ponto de interesse central no desenvolvimento deste estudo de caso no CES / SENAI no município do Rio de Janeiro.

Para fazer este percurso por dentro de um CES, foi preciso empreender o esforço de recuperação do contexto histórico do seu surgimento: a década de 1970 e seus cenários políticos, sociais e educacionais. Na seqüência, o mesmo esforço foi empreendido para as décadas posteriores, com ênfase no contexto que fazia emergir os desafios da redemocratização do país, depois de um longo período de assujeitamento da sociedade frente aos sucessivos governos militares, na conjuntura da ditadura militar. Na década de 1990, o fortalecimento das políticas neoliberais em curso no Brasil e no mundo desde a década de 1970 vai produzindo expropriações de direitos, principalmente sociais, econômicos e culturais das maiorias, entenda-se: das classes populares / trabalhadoras.

A recuperação de algumas paisagens nestes cenários e os dilemas estruturais e conjunturais que neles se revelaram e revelam, foram compreendidos como indispensáveis ao desenvolvimento deste estudo de caso. Era preciso compreender o CES / SENAI não apenas através do presente e do seu cotidiano, mas também por meio de um *zoom*, na busca por perceber alguns conflitos e tensões que têm acompanhado este modo de conceber e realizar a EJA ao longo de 29 anos.

O histórico do CES / SENAI também seguiu a perspectiva de situar lógicas presentes nesses diferentes momentos históricos, e a elas me remeti no esforço de sistematizar questões que a experiência de observação, pesquisa documental e interlocução com professoras/es, dirigentes da escola e coordenação da EJA no âmbito da Secretaria Estadual de Educação me propiciaram problematizar. Tomei como fio condutor a observação de tensões entre as lógicas e práticas instituídas e instituintes e a realidade produzida por elas, recuperando por amostragem um pouco do histórico de alunas/os como forma de refletir e discutir o caso e sua problemática como ensino semipresencial, tendo em vista a trajetória escolar real de jovens e adultos. Pensar o caso do CES, confrontando-o a contextos mais amplos foi um importante desafio deste estudo.

2. OS DESAFIOS METODOLÓGICOS DE UM ESTUDO DE CASO – DESAFIOS PARA A SOCIOLOGIA DO COTIDIANO

[...] Vem a propósito aquela história do Gordian, personagem de Voltaire, que estava persuadido de que, se um pavão-real pudesse falar, se vangloriaria de ter uma alma e diria que essa alma estaria na sua cauda. Ora bem, a “alma” da sociologia do cotidiano não está nos fatos – os fatos são o vistoso, a cauda do pavão. A alma da sociologia da vida cotidiana está no modo como se acerca desses factos, ditos cotidianos – o modo como os interroga e os revela. (PAIS, 2003, p. 32).

Os desafios teórico-metodológicos que este projeto de pesquisa impôs no processo de consolidar-se como pesquisa realizada, foram inúmeros e de complexidade expressiva. Foi preciso aceitar a cada dia os novos desafios que o campo fazia emergir, através da observação, da interlocução com professoras/es, com alunos e do levantamento realizado em dados revelados no ato da matrícula de alunos/as na secretaria da escola. Os jogos de estranhamento e aproximação estavam implicados aos desafios do presente, como também a memórias de outras experiências vividas no contexto de alguns CES e do ensino supletivo, no desempenho de diferentes papéis. Isso fez grande diferença em relação aos modos de *interrogar e revelar* para os quais Pais (2003) chama atenção. Explico-me.

Em 1979, concluí o ensino fundamental no Ginásio Industrial José do Patrocínio em Irajá, bairro do município do Rio de Janeiro. No final deste mesmo ano prestei exames para o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para o curso de Técnico em Agropecuária. Ingressei no Colégio Técnico depois de obter excelente classificação. O Colégio era um dos oásis — sobre os quais Kuenzer (1988, p. 16) tratou em seu texto *Por que investigar a relação entre educação e trabalho no Brasil* — de questões relacionadas à dualidade do sistema educacional no nível do ensino médio no Brasil. Nesta perspectiva, Kuenzer chama atenção para distintos níveis de qualidade na oferta do 2º grau, assegurando que “As escolas, que antes da Lei 5692/71 ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau”.

Um currículo que articulava as disciplinas do chamado núcleo comum às especificamente voltadas à formação técnica, e organizado com carga horária de tempo integral, contando com um corpo docente de excelente formação; equipamentos adequados à

formação docente e, ainda, indiretamente, oferecendo a todos os alunos os recursos da Universidade a qual era vinculado, como bibliotecas e espaços para a prática dos conhecimentos técnicos (manuseio de tratores, de equipamentos de irrigação etc., no caso do curso de agropecuária). Tudo isso fazia da escola uma instituição de referência. No entanto, nada disso foi suficiente para garantir uma trajetória bem-sucedida, nem para mim, nem para alguns outros.

Durante o primeiro ano do curso, o sucesso nas disciplinas mais voltadas para as humanidades e nas disciplinas técnicas era significativo, todavia as dificuldades em relação à matemática se agigantavam, aliadas a todo um conjunto de situações relacionadas à minha subjetividade², nas quais se incluíam as variáveis de vulnerabilidade que atingiam minha família naquela ocasião. Vulnerabilidades econômicas e sociais dos alunos da escola pública não eram assumidas (mesmo precariamente) como pauta constante, como passa a acontecer depois dos anos 1990, em vista das crescentes lutas por direitos e diante dos níveis ascendentes e indisfarçáveis de desigualdades. Deste modo, ao final do primeiro ano, com perplexidade e na plena emoção dos dezesseis anos, fui reprovada.

Cabe ainda salientar que éramos um grupo razoavelmente diferenciado quanto à nossa origem social, econômica, cultural e racial. Alguns se originavam de condições materiais bastante deficientes, porém a educabilidade e os níveis de leitura e escrita revelavam jovens que se haviam destacado nas escolas de origem, quase sempre escolas públicas. A maioria, no entanto, tinha origem em classes médias de condições econômicas pouco consolidadas e, por isso, crescentemente empobrecidas e atingidas pelas dinâmicas econômicas vigentes no país. Alguns pertenciam a famílias atingidas pelas instabilidades produzidas pelas rupturas e incertezas nas relações conjugais (separações, abandonos etc.), principalmente quando provocadas pelos sujeitos que no modelo da família burguesa desempenham papéis de centralidade no destino da família. Fatalidades, como falecimento de pai, mãe, ou até mesmo de avós que eventualmente substituíam os papéis centrais desempenhados por pai e mãe também criavam instabilidades profundas. Enfim, éramos um grupo com heterogeneidades e singularidades, que implicavam para cada um/uma um conjunto de situações a serem enfrentadas.

²Guattari refere-se à produção das subjetividades em uma perspectiva que busca desmitificar a subjetividade como um “território” a-histórico. “Seria conveniente definir de outro modo a noção de subjetividade, renunciando totalmente à idéia de que a sociedade, os fenômenos de expressão social são a resultante de um simples aglomerado, de uma simples somatória de subjetividades individuais. Penso, ao contrário, que é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia etc.”. (GUATTARI, 1999, p. 34).

A escola de tempo integral demandava infra-estrutura familiar para que pudéssemos nos manter quanto à alimentação e transporte, principalmente, além das condições exigidas para adquirir o conjunto de materiais referentes a cada série — principalmente livros didáticos —, além de postergar o ingresso em frentes de trabalho, apesar das vulnerabilidades familiares.

No segundo ano, repetindo a primeira série, as dificuldades em relação à matemática persistiam, com uma diferença: eu estava desistindo dela, assim como da escola, mais tarde descobri. O Serviço de Orientação Educacional (SOE) não cogitava que os métodos empregados pelos professores pudessem ser determinantes em relação às dificuldades de aprendizagem que culminaram no meu fracasso³. Se a maioria dos alunos aprendia daquele modo, como podia não dar certo para alguns? Havia outros fracassados, mas para estes a explicação era mais simples, já que também estavam fracassando em outras disciplinas. Mas eu era uma pedra no meio do caminho. Todavia, a escola — compreendida aqui pelo corpo docente e dirigente — pode ser implacável quando se fecha sem avaliar suas práticas. Assim, implacavelmente, ao fim do segundo ano letivo, fui condenada a ser *jubilada*⁴, a pena máxima para aqueles que desafiavam, com suas dificuldades, a escola, a refletir sobre sua cultura, sobre as práticas docentes. A cultura escolar não estava, entretanto, sensibilizada para buscar meios de não perder ninguém. A lógica do filme *Nenhum a menos*⁵ passava longe daquela escola (e de quase todas, temos que admitir), muito longe, historicamente, dos nossos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades. Havia ainda dois sérios agravantes: um,

³ Ocorrem-me duas importantes referências na reflexão sobre o chamado *fracasso escolar*. Uma delas é o trabalho de Maria Helena Souza Patto – *Raízes históricas do fracasso escolar*; e a outra o trabalho de Bernard Charlot – *Da relação com o saber* – elementos para uma teoria. Neste trabalho Charlot faz uma abordagem importante, pois também se interessa por pensar sobre a experiência do fracasso *por dentro*. “[...] Mas o fracasso não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se em objeto de pesquisa. Voltar-se-á, então, aos fenômenos empíricos que a expressão ‘fracasso escolar’ designa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si, ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso etc. O fracasso escolar é estudado então ‘de dentro’, como experiência do fracasso. (CHARLOT, 2000, p. 17).

⁴ No Dicionário Aurélio, encontramos os seguintes significados para *júbilo* e *jubilar*: Júbilo: grande contentamento, alegria; Jubilar: encher (se) de júbilo; alegrar (se) muito. Aposentar (se) professor. Então, como chegamos a isso? Como chegamos a chamar *expulsão* de *jubilção*? Um jeito perverso de nomear que produz ocultações impostas por uma racionalidade dominante em relação à produtividade do sistema escolar. Assim como aos mecanismos implícitos e explícitos de seletividade deste sistema. Armadilhas da língua, certamente.

⁵ O filme chinês dirigido por Zhang Yimou em 1999 em referência apresenta a história de uma jovem professora com a responsabilidade de assumir uma classe de crianças, sobre a qual recebe a recomendação expressa de cuidar de todas elas, sem que uma só se afaste da escola; vê-se aturdida quando uma delas deixa de ir à escola e se vai à cidade em busca de oportunidade de trabalho, o que desencadeia uma busca sem fim pelo aluno “perdido”.

relacionado ao fato de se tratar de uma *Escola Técnica Federal*, o que tornava ainda mais difícil encontrar um *samaritano* se solidarizando, recolhendo e cuidando dos *caídos* no caminho. A perspectiva de que deveriam vencer os mais aptos era muito marcante, já que de certo modo havíamos provado ser aqueles que, na lógica darwinista, haviam demonstrado melhores condições no processo seletivo que culminou com o nosso ingresso. O outro agravante era relacionado ao curso e a questões de gênero implicadas, pois na época a escola técnica da UFRRJ tinha apenas dois cursos: um de economia doméstica, majoritariamente freqüentado por moças, e outro de agropecuária, com suas turmas constituídas por rapazes em maioria, e apenas algumas moças. Tenho a forte suspeita de que o nível de dificuldades exigidas nos dois cursos era diferente em relação à matemática, física e química, em função da idéia de que o gênero masculino tem melhores possibilidades para a aprendizagem e raciocínio na área das exatas, assim como fortes preconceitos em relação a questões da subjetividade feminina, reforçando as máximas populares de que *homens são objetivos, práticos e racionais; mulheres são subjetivas, discursivas e emotivas*. De posse dessas idéias, a expectativa é a de que grande parte delas, ou algumas não aprenderão mesmo conhecimentos destas áreas, satisfatoriamente. Em síntese, talvez o julgamento feito a meu respeito incluísse admitir que eu estivesse no curso “errado”. Moças deveriam estar cursando economia doméstica, em que tudo era mais simples, quando se tratava das disciplinas das chamadas áreas exatas.

De posse do bizarro “troféu” de honra ao fracasso escolar, na condição de jubilada, segui pensando, naquele momento, que não me reconciliaria jamais com a escola. Continuei, apesar do fracasso escolar, no entanto, sendo a leitora dedicada e crítica que sempre fui, fazendo empréstimos na biblioteca do Instituto Goethe, comprando livros em sebos, pois não havia recursos para ser leitora e compradora de livros, e me voltei para o estudo do teatro, para o que me dediquei por dois anos, no Teatro Tablado, sob a direção e administração de Maria Clara Machado. Nesse período, comecei a trabalhar formalmente na loja de departamentos *Sears Roebuck* e, informalmente, animando festas de aniversários infantis. Embora bem-sucedida nas atividades que desenvolvia no teatro, as condições estruturais que me condicionavam eram muito desiguais em relação às que a maior parte dos alunos usufruía. Era preciso dormir em casa de colegas para poder freqüentar as aulas e atividades de ensaios e, pela manhã, enquanto estes mesmos companheiros/as de formação continuavam a descansar, eu tinha de estar trabalhando desde 9h da manhã. A distância da minha casa ao Teatro e ao trabalho justificava meu nomadismo nessa ocasião e pesava sobre mim. As

mensalidades do curso de teatro também foram um fardo permanente durante todo o período de estudos.

Além dessas situações produzidas por fortes condicionamentos estruturais, e em decorrência destes, vivia o processo de formação de uma *identidade de classe*, que organizava as experiências acontecidas comigo nos diferentes momentos e contextos da vida. Esta identidade me levava a não desejar fazer teatro do mesmo modo que a maioria dos colegas, ou seja, produzindo espetáculos para o deleite cultural do próprio grupo (classe). Eu tinha desejo de realizar trabalhos em praças, em lonas, de explícitas feições populares, com textos que comunicassem crítica social; que mobilizassem as pessoas por dentro, no sentido de fazer emergir possibilidades de transformação social. Apenas no final deste processo começo a ter maior acesso à proposta do Teatro do Oprimido, concebida por Augusto Boal. A essa altura também já era muito “aconselhada” pela família a dedicar-me a fazer atividades mais apropriadas à nossa realidade, tal como os estudos de Bourdieu⁶ (1988, p. 235-236) confirmam tensões decorrentes da transmissão de *herança* e realização de um *destino* para cada um, na trama de relações sociais e educacionais em uma sociedade de classes.

No segundo semestre do ano de 1984, não desejando retornar à escola e tendo “pressa” em resolver a questão da certificação, presto meu primeiro exame supletivo. Foram, ao todo, sete exames e uma matrícula no CES Casa do Marinheiro, onde concluí com a disciplina de matemática, no ano de 1987. Neste mesmo ano sou aprovada no vestibular da UFRJ para o curso de ciências sociais. Início o primeiro semestre do curso em 1987, e neste mesmo ano casei e engravidei do meu primeiro filho. O desgaste da jornada, morando na zona oeste da cidade, fez com que ao final do 4º período eu me decidisse a trancar a matrícula, muito incerta

⁶ Bourdieu em seu histórico texto *Contradições da Herança*, faz a seguinte reflexão: “[...] ainda que não tenha o monopólio da produção dos dilemas sociais e ainda que o mundo social multiplique as posições que produzem efeitos absolutamente semelhantes, a família impõe muitas vezes, injunções contraditórias, seja em si mesma, seja em relação às condições oferecidas para sua realização. Ela está na origem da parte mais universal do sofrimento social, inclusive da forma paradoxal de sofrimento que se encontra enraizada no privilégio [...]. A família é, sem dúvida, a principal responsável por essa parte do sofrimento social que tem como sujeito as próprias vítimas (ou, mais exatamente, as condições sociais que acabam produzindo suas disposições) [...]. Dito isso, é preciso transformar a família na causa última dos mal-estares que, segundo parece, são determinados por ela. De fato, como se vê perfeitamente no caso da família camponesa – em que a sentença de morte da empreitada sobrevém através do celibato, ou da partida do filho mais velho – os fatores estruturais mais fundamentais (como a unificação do mercado dos bens econômicos e, sobretudo simbólicos) estão presentes nos fatores inscritos no seio do grupo familiar. Isso faz com que, através das narrativas das dificuldades mais ‘pessoais’, das tensões e contradições, na aparência, mais estritamente subjetivas, acabem se exprimindo, muitas vezes, as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições. Isso nunca é tão visível como no caso dos ocupantes de posições instáveis que são extraordinários ‘dispositivos analisadores práticos’: situados em pontos onde as estruturas sociais ‘estão em ação’ e, por esse fato, movidos pelas contradições dessas estruturas, eles são obrigados, para viver ou sobreviver, a praticar uma forma de auto-análise que, muitas vezes, dá acesso às contradições objetivas de que são vítimas e às estruturas objetivas que se exprimem através delas”.

da minha possibilidade de retorno imediato à universidade. De fato, não retorno ao curso, mas reconheço que, como professora e pedagoga, jamais admiti passar ao largo dos estudos sociais, políticos e antropológicos. Os anos anteriores ao ingresso em 1996 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foram de atuação como professora em escolas privadas e educadora social em projetos, paralelamente à escola em redes públicas de ensino no estado do Rio de Janeiro.

No ano de 2001, graduada em Pedagogia e habilitada em educação de jovens e adultos, vejo-me assumindo um trabalho de supervisão no Programa de Formação de Auxiliares de Enfermagem (PROFAE), que oferecia a alunas/os auxiliares de enfermagem sem escolarização concluída de ensino fundamental, um submódulo voltado a essa conclusão, além de formação profissional. No Rio de Janeiro, a parceria era com a secretaria de educação do estado e o CES se apresentava como a possibilidade para que esses alunos tivessem nova chance de concluir dentro do período exigido, face às realidades de trabalho e os prazos que tinham para concluir o ensino fundamental (no máximo 18 meses). De 2001 a 2003 acompanhei dois CES no município do Rio de Janeiro, entre eles o Centro de Estudos Supletivos / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) que protagoniza este estudo de caso, além de seis outros CES em diferentes municípios da região serrana.

Este foi um período muito importante para a apreensão de algumas tensões entre práticas instituídas e instituintes nos Centros de Estudos, quase disputando uma nova configuração com o sistema. Os números de alunos matriculados diante dos que freqüentavam me surpreendiam, fazendo com que eu me sentisse mais provocada ao estudo aprofundado de um CES.

As experiências relatadas por muitos sujeitos nesse período foram importantes para a definição de minha escolha em realizar a pesquisa em um Centro de Estudos Supletivos. Também essas experiências estiveram implicadas diretamente na escolha de alguns dos principais referenciais teórico-metodológicos que sustentam e desenvolvem este estudo de caso. Familiaridades e perplexidades ao recordar memórias pessoais, estranhamentos e novas reflexões com as experiências profissionais e a formação acadêmica se imbricaram permanentemente na busca por escutar, decifrar, interpretar sentidos e significados que o estudo propiciava e revelava.

Minha escolha pelo CES / SENAI foi decorrente de uma consulta ao professor Hilton Miguel – coordenador da EJA na Secretaria de Educação do estado —, quando ele me recomendou a referida escola por conta de recente premiação recebida, assim como, da minha

parte, o aceite se deu imediatamente em função da experiência anterior que tivera nessa mesma escola durante o tempo em que atuei como supervisora pedagógica do PROFAE. A determinação em realizar a pesquisa por meio de uma abordagem de estudo de caso, já era clara para mim, dada a complexidade dos CES e as características de distribuição geográfica das unidades no território do estado do Rio de Janeiro, conforme o mapa incluído no 4º capítulo mostrará.

O estudo de caso desenvolvido no CES / SENAI — de acordo com levantamento que realizei logo que me decidi a desenvolver a pesquisa — está inserido em campo onde existe grande lacuna, pensando-se no conjunto de pesquisas desenvolvidas na área da educação de jovens e adultos, e não apenas no âmbito do Rio de Janeiro. Os projetos de pesquisa voltados para a EJA, tanto nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades quanto nas agências de fomento e desenvolvimento de pesquisas nas esferas estaduais e federais têm-se debruçado significativamente para problemáticas do ensino presencial, ficando o semipresencial relegado a um território em que pairam invisibilidades, “achismos”, suposições, senso-comum. Isto tem contribuído para o fortalecimento de um marcante desconhecimento a respeito dessa condição de ensino — semipresencial — e a muitos aspectos fundamentais para a compreensão de problemáticas centrais ao modo de atendimento, como: metodologias, formação docente, materiais didáticos, currículo (tempos e espaços presenciais e não-presenciais), evasão, necessários cruzamentos entre índices de matrículas e de concluintes nos diferentes níveis de ensino, enfim, um conjunto de situações que integra uma totalidade, e que apenas relacionados a ela fazem sentido, mas que conta com pouca visibilidade tanto no âmbito do sistema quanto no da escola.

O estudo de caso é uma abordagem da pesquisa qualitativa que muito embora não possa prescindir de uma marcante delimitação, está indissociavelmente ligado à descoberta e à interpretação em um contexto (o que foi realizado não apenas em relação ao contexto local do CES/SENAI, mas em relação à configuração mais ampla do campo da EJA), conforme sinalizam Ludke e André (1986), assim como a multidimensionalidade constituinte da realidade estudada. Pais (2003, p. 68) indica o quanto os estudos de caso são significativos para investigar o cotidiano, sua polifonia e diversidade, decifrando enigmas, desfazendo opacidades que recobrem uma realidade:

Os enigmas são verdadeiros estimulantes de conjecturas. As inquirições são sugeridas pelas instâncias enigmáticas do social. Como se desenvolve a capacidade de enigmatização do social? Desenvolvendo uma sensibilidade que nos permita surpreendermo-nos com o social. Fazendo dele **caso**. Os

estudos de caso são das mais proveitosas vias de abordagem do social. Como sugere Becker, os estudos de casos preparam o investigador para “lidar com descobertas inesperadas” e, de facto, exigem que ele reoriente o seu estudo à luz de tais descobrimentos.

Os estudos de caso utilizam-se de variadas fontes de informação, no sentido de melhor apreender a realidade estudada. Por isso, este estudo se valeu da observação sistemática, da realização de entrevistas, de conversas em carácter informal, de pesquisa e análise documental, de elaboração de instrumentos para levantamento do perfil dos professores/as, e de um levantamento realizado na secretaria da escola em parte das matrículas do ensino fundamental referente ao ano de 2004, conforme já mencionei em momento anterior.

Todas as diferentes formas de uma/um pesquisadora/or se acercar de uma dada realidade, de apreender algumas de suas especificidades, assumindo o desafio de interpretá-las implica escolhas que nos aproximam da perspectiva de *interpretação* assumida por Geertz (1989) em seu histórico trabalho sobre a *Interpretação das Culturas*. Esta perspectiva é apropriada ao desafio do trabalho de *intérprete* com que pesquisadores se deparam nas dimensões qualitativas de uma pesquisa, mesmo as de feições menos etnográficas:

Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. Quando isso não ocorre e nos conduz, ao contrário, a outra coisa – a uma admiração da sua própria elegância, da inteligência do seu autor ou das belezas da ordem euclidiana —, isso pode ter encantos, mas é algo muito diferente do que a tarefa que temos – exige descobrir o que significa toda a trama com os carneiros⁷. (GEERTZ, 1989, p. 13).

Desde o início foi preciso delimitar que o estudo de caso no CES/SENAI se remeteria fundamentalmente a compreender a escola através das/das professoras/es, buscando apreender seu modo de operar, seus objetivos, suas metas, suas *visões* não apenas em relação ao CES, mas em relação à educação de jovens e adultos, mais amplamente. Para dar conta da dimensão sociológica micro, ou molecular⁸ indissociavelmente implicada a dimensões sociológicas

⁷ Discutindo sobre especificidades do trabalho etnográfico, Geertz lembra um dos muitos casos registrados em seus diários de campo, para pensar alguns dos desafios impostos ao trabalho da *interpretação densa*. O caso descrito se passa nas montanhas do Marrocos central em 1912, tendo sido recontado por Geertz em 1968. Geertz lembra desta anotação em suas reflexões sobre o que significa a *análise*. Este caso envolveu sujeitos de três diferentes culturas (judeus, berberes e franceses), com destaque para o desfecho que mostra claramente os interesses colonizadores dos franceses. Para os que desejarem conhecer este episódio da trama com os carneiros ele pode ser encontrado na íntegra nas páginas 5, 6 e 7 do capítulo I do livro *Interpretação das Culturas*.

⁸ Com estas categorias Guattari pensa a micropolítica, que nos possibilita avistar determinações e condicionamentos estruturais e conjunturais, contudo sem perder de vista o sujeito da ação. Sobre a micropolítica Guattari (1999, p. 127) afirma: “A questão da micropolítica – ou seja, a questão de uma analítica das formações, do desejo no campo social – diz respeito ao modo como se cruza o nível das diferenças sociais mais amplas (que

macro ou molares, segundo a perspectiva de Guattari (1999, p. 127), a pesquisa indicava a necessidade de estabelecer o diálogo com professoras/es por meio de entrevistas⁹; a observação sistemática de diferentes momentos do cotidiano escolar com professoras/es e alunas/os em interação, e em orientação de estudos; o levantamento de dados amostrais referentes à trajetória escolar, realizado na secretaria da escola e, ainda, o diálogo sistemático com a coordenação de EJA da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, representada por seu coordenador geral, Prof. Hilton Miguel.

Apesar de não ser totalmente estranha ao ambiente da escola pelo acompanhamento aos alunos do PROFAE, nos dois anos que lá trabalhei, nenhuma etapa da pesquisa fluiu com facilidade, pois o CES é uma escola onde todos têm muita pressa, mesmo quando não se tem expressiva clareza da direção e dos resultados obtidos com o trabalho cotidiano. Os/as alunos/as têm pressa, os/as professores/as também.

Para os primeiros, a pressa se confunde muitas vezes com os sentidos de estudar, de voltar a estudar. Os motivos podem ser porque precisam e acreditam precisar da certificação para conseguir algum posto de trabalho; porque precisam atender a exigências de certificação impostas pelos empregadores, quando empregados; porque desejam descobrir novas dimensões de si, buscando algo de novo (o que é muitas vezes evidente nas mulheres de faixa etária acima dos 30 anos, em momentos de observação e nas conversas informais); para incentivar os filhos ou os netos a estudarem; por desejarem realizar um curso para o qual se deparam com a exigência de comprovar a escolaridade; para prestar concursos; para dar continuidade aos estudos; enfim, estes são alguns motivos, embora existam muitos outros, mais ou menos objetivos ou subjetivos.

Para os segundos, a pressa decorre da pressão exercida pela pressa dos alunos, porque a concepção subjacente ao CES tem sido predominantemente supletiva, e assim os jovens e adultos são considerados sempre sujeitos que precisam recuperar o *tempo perdido*, e render-se a esta lógica quase sempre tem significado a perda da possibilidade de buscar modelos pedagógicos que possam garantir melhores possibilidades de realizar práticas de maior qualidade nas aprendizagens e convívios. Além disso, as/os professores/as são sujeitos condicionados a condições de trabalho desfavoráveis em muitos sentidos, inclusive no aspecto

chamei de ‘molar’), com aquele que chamei de ‘molecular’. Entre esses dois níveis, não há uma oposição distintiva, que dependa de um princípio lógico de contradição. Parece difícil, mas é preciso simplesmente mudar a lógica. Na física quântica, por exemplo, foi necessário que um dia os físicos admitissem que a matéria é corpuscular e ondulatória, ao mesmo tempo. Da mesma forma, as lutas sociais são, ao mesmo tempo, molares e moleculares...”

⁹ Foram 10 as entrevistas realizadas com professoras/es.

econômico, o que faz com que se submetam, na grande maioria dos casos, a três jornadas de trabalho em diferentes escolas.

Na perspectiva desta preocupação e necessária problematização no presente estudo de caso, sou grata ao professor Walter Kohan que integra o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pela resposta sensível às minhas angústias, por compreender de modo também diferencialmente sensível à questão sempre presente do tempo perdido na educação de jovens e adultos. Ao me indicar a leitura de Proust e os signos de Gilles Deleuze, me propiciou a ruptura mais significativa que já fiz em relação à compreensão que tenho da experiência humana em relação ao tempo. Deleuze (2003, p. 4) apresenta uma leitura, sua leitura, da obra de Marcel Proust *La recherche du temps perdu?* e nela nos diz: “A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos”.

O primeiro mundo da busca é o da mundanidade, e entre tantas outras explicações, diz:

O signo mundano não remete a alguma coisa; ele a “substitui”, pretende valer por seu sentido. Antecipa ação e pensamento, anula pensamento e ação, e se declara suficiente. (DELEUZE, 2003, p. 6).

O segundo mundo é o do amor. Sobre este Deleuze (2003, p. 7; 13) nos fala o seguinte:

Amar é procurar explicar, desenvolver esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado.

E o terceiro é o das impressões e qualidades sensíveis, deste modo de decepção em decepção, de aprendizado em aprendizado o intérprete compreende que o sentido material não é nada sem uma essência ideal que ele encarna: “O erro é acreditar que os hieróglifos representam ‘apenas objetos materiais’”.

Eis então plenamente revelado o último mundo, o mundo da arte. É nele que todos os outros signos e aprendizados se encontram. A leitura de Gilles Deleuze provoca um outro e necessário olhar para a educação de jovens e adultos, em sua sempre presente angústia em representar a possibilidade do resgate de um tempo perdido. Impossível resgatar-se todo o tempo, o tempo de aprendizado, mesmo quando direitos foram negados, injustiças cometidas. E isso confere uma outra dignidade aos sujeitos e a suas experiências, a todos oferecendo a possibilidade de um futuro.

A obra de Proust não é voltada para o passado e as descobertas da memória, mas para o futuro e os progressos do aprendizado. O importante é que o

herói não sabe certas coisas no início, aprende-as progressivamente e tem a revelação final. Inevitavelmente, ele sofre decepções: “acreditava”, tinha ilusões; o mundo vacila na corrente do aprendizado. Mas ainda estamos dando ao desenvolvimento da *Recherche* um caráter linear. De fato, uma revelação parcial aparece em determinado campo de signos, mas é acompanhada às vezes de regressões em outros campos, mergulha numa decepção mais geral, pronta a reaparecer em outros campos, sempre frágil enquanto a revelação da arte ainda não sistematizou o conjunto. Daí a idéia fundamental de que o tempo forma diversas séries e comporta mais dimensões do que o espaço: o que é ganho em uma não é ganho na outra. A *Recherche* é ritmada não apenas pelos depósitos ou sedimentos da memória, mas pelas séries de decepções descontínuas e pelos meios postos em prática para superá-las em cada série. (DELEUZE, 2003, p. 25).

Então, nesta escola onde todos têm pressa (mas, contudo precisam se redescobrir como sujeitos de importantes aprendizados), pelos mais variados motivos, nenhuma ação foi simples, e praticamente todas as abordagens implicaram negociações e capacidade de suportar, muitas vezes, *impossibilidades provisórias*, que o tempo disponível para concluir a pesquisa não permitiu superar. Uma destas *impossibilidades* foi a de constituir um *coletivo pesquisador* na perspectiva da pesquisa-ação; as/os professoras/es do CES/SENAI se reúnem em intervalos grandes, não havendo de fato uma cultura instituída de formação continuada na escola, não assumida como aspecto essencial ao êxito das ações desenvolvidas e um direito fundamental dos docentes.

Compreendendo que a cultura docente, o trabalho docente, jogam com grande importância no complexo quadro das relações de forças estabelecidas no campo da educação escolar — mesmo condicionados a um conjunto de limitações e injunções arbitradas por lógicas dominantes –, nas feições de cada instituição escolar, ou mesmo em um sistema, torna-se relevante dialogar com professoras/es durante um processo de pesquisa na escola. Tardif (2000, p. 230) neste sentido nos diz o seguinte:

[...] Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

É preciso afirmar, contudo que muitas e diversas interações aconteceram durante todo o percurso da pesquisa também com alunos e alunas, pois conforme Paulo Freire afirmava (e continua afirmando através do seu legado): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que se conotam, não se reduzem à condição de objetos um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23).

Na perspectiva da sociologia do cotidiano é fundamental apreender os sujeitos e suas ações em relação a condicionantes estruturais e conjunturais, na possibilidade de instituir *visibilidades e possibilidades*, ao contrário de *invisibilidades e impossibilidades*, conforme pensa a sociologia de viés estruturalista. Reconhecer as causas e os condicionamentos não deve significar ou produzir *paralisias*. Ouçamos mais uma vez Pais (2003 p. 30):

A sociologia do cotidiano cultiva, deste modo, percursos de trespasse, no sentido figurativo que o termo envolve: isto é, de “transgressão” em relação a formas de conhecimento sociológico alheias aos movimentos que cotidianamente ritmam as constâncias da vida social. É neste sentido que se pode dizer que a sociologia do cotidiano é um tecido de maneiras de ser e de estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de “causas estruturais”. Neste passo em frente, as “maneiras de fazer” quotidianas são tão significantes quanto os resultados das práticas quotidianas, tantas vezes analisados à margem das retóricas e expressividades próprias da vida quotidiana.

[...] Em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações, que, insensíveis as pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas.

Para finalizar esta exposição sobre os principais caminhos metodológicos trilhados por mim durante o percurso deste estudo de caso e justificativas pertinentes a escolha de um Centro de Estudo Supletivo, é preciso reafirmar o princípio que orientou este trabalho, qual bússola aos navegantes em pleno mar: uma vez tendo eu aceitado o desafio de conhecer e compreender a realidade de uma escola (em perspectiva de transformação) foi demandada de mim a compreensão da multidimensionalidade intrínseca a ela — o que Marx chamou de *concreto*: “O concreto é concreto porque é concentração de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade”. (MARX, 1857-58, p. 100-101 *apud* ARRUDA, 2003, p. 192).

3. UMA RETROSPECTIVA SOBRE ENSINO SUPLETIVO E SURGIMENTO DO CES NO CENÁRIO NACIONAL: O ESFORÇO DE “ESCOVAR A HISTÓRIA AO CONTRÁRIO”

[...] Mas para avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, à imagem total que uma sociedade deixa de si. Para “escovar a história ao contrário” (die Geschichte gegen den strich zu bürsten) como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto às relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas. (GINZBURG, 2002, p. 43).

Para fazer uma retrospectiva histórica do surgimento dos Centros de Estudos Supletivos no cenário nacional é necessário, imprescindível, abordar a configuração mais ampla do campo da educação de adultos e sua configuração legal em sistemas de ensino, fortemente marcados por concepções e práticas que situam a educação de jovens e adultos praticamente como política compensatória, assumindo assim um caráter de educação supletiva.

É preciso penetrar no contexto educacional social, econômico e político (considerando que estas dimensões são na realidade imbricadas e indissociáveis para a produção de uma dada realidade, para o nosso interesse no momento, uma realidade educacional) em que os Centros de Estudos vão sendo implantados e legalizados no Brasil, ação fundamental para que possamos compreender o lugar que eles vêm ocupar, o papel a que são chamados a desempenhar, e as expectativas que recaem sobre eles.

A década de 1970¹⁰ é especialmente importante para que possamos compreender melhor o contexto em que os Centros de Estudos começam a surgir no cenário nacional. É também fundamental para este resgate voltar o nosso olhar sobre os sujeitos demandantes da

¹⁰Muito se tem a dizer sobre os chamados anos 1970, e em diferentes perspectivas. Todavia, opto pela interlocução com Celso Furtado neste momento, pelo vigor de algumas das suas análises relacionadas ao modelo de desenvolvimento do Brasil. Ele vai nos falar o seguinte em relação à década de 1970: “O quadro internacional que havia possibilitado a industrialização, mudou profundamente no início dos anos 70: a crise do dólar, seguida do primeiro choque petrolífero, deu origem a grande massa de liquidez internacional com a baixa das taxas de juros, conduzindo ao processo de sobreendividamento de grande número de países do Terceiro Mundo. O que vem em seguida é a dolorosa história dos ajustamentos impostos aos países devedores: de absorvedores passam estes a supridores de capitais internacionais, devendo concomitantemente aumentar o esforço de poupança e reduzir o investimento interno. Esses ajustamentos exigem um consenso e uma disciplina social difíceis de serem alcançadas em qualquer país, e mais ainda em sociedades marcadas por profundas desigualdades e atraso político, como é a brasileira. Daí que a crise atual, que já se prolonga por dois decênios, nos pareça insuperável, havendo sido notória a incapacidade do Estado para enfrentá-la”. (FURTADO, 2000, p. 41).

educação de jovens e adultos e as condições sociais, econômicas e históricas em que produzem as suas existências.

Parece difícil pensar um trabalho educativo que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, das classes populares, sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência. (FRIGOTTO, 2004, p. 20).

No campo da educação de jovens e adultos, a busca por identificar e reconhecer os sujeitos e suas condições é um diferencial marcante, um marco para o próprio campo e em relação a outros campos educacionais, e que contribui de forma muito significativa na construção e identificação das suas singularidades e, na percepção de muitos, de que é preciso um fazer diferente. As principais singularidades do campo estão diretamente ligadas às singularidades de seus sujeitos, como não poderia deixar de ser, o que não se observa em nenhum outro campo, é preciso admitir. Singularidades de gênero, de raça, de faixa etária, que hoje sabemos serem indissociáveis das de classe.

Para realizar esta análise é preciso considerar que os padrões impostos pelo modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro são de fato os principais responsáveis pela desigualdade¹¹ existente no país, e responsáveis ainda pela conservação, reprodução e produção de complexas e matizadas exclusões. Arroyo vai nos lembrar em relação à EJA, de que ela é portadora de marcas muito próprias, e essas marcas se traduzem em relações diretas com estes processos de que falávamos acima:

A educação de jovens e adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2001, p. 10).

Perceber a indissociabilidade que existe entre educação — regular e supletiva — e as realidades mais amplas, é a única possibilidade de lançar o olhar para além daquilo que está posto, que está “dado” como natural ou legítimo e buscar intensamente perceber aquilo que está oculto nos discursos, nas práticas, nos não-ditos, manifestos em silêncios e

¹¹ Márcio Pochmann e autores no segundo volume do Atlas da Exclusão Social no Brasil fazem uma exposição muito importante sobre as desigualdades no Brasil, lembrando posições defendidas por Caio Prado Junior e Florestan Fernandes. “Conforme acentuaram Caio Prado Junior e Florestan Fernandes, os traços do subdesenvolvimento do Brasil generalizaram-se pela força do antiquado sistema de trabalho escravista – do qual o país foi o último a se livrar – e pela ausência das reformas clássicas do capitalismo contemporâneo. As lacunas deixadas pela falta de reformas agrária, tributária, e sociais tornaram o capitalismo brasileiro uma máquina de produção e reprodução de desigualdades”. (AMORIM, CAMPOS, POCHMAN, SILVA, 2004, p. 21).

silenciamentos ou, mesmo, nas formas de enunciar. Por isso parece ser importante lembrar que a educação é condicionada a vários mecanismos de dominação e regulação, que buscam, sobretudo, a conservação e a reprodução dos privilégios de minorias, em detrimento da consolidação de acesso a direitos por parte de maiorias. Desta forma, fica revelada a impossibilidade de suprimir a dimensão política da educação. Esvaziá-la desta dimensão é des-significá-la como formação humana e como um processo social fundamental para toda e qualquer transformação de realidades, coletiva ou individual.

“Transformar a realidade”, a partir da perspectiva dialética, significa transformarmos a nós mesmos como pessoas, com nossas idéias, sonhos, vontades e paixões. Somos assim ao mesmo tempo – sujeitos e objetos de conhecimento e transformação. (JARA, 1996, p. 57).

Perceber e identificar mecanismos através dos quais são aplicadas variadas seletividades, é fundamental, contudo não é suficiente, pois a superação de desigualdades e exclusões sempre implicará no desafio em realizar mudanças estruturais e conjunturais que por sua vez terão de ser traduzidas na dimensão das práticas educacionais, econômicas, sociais, culturais, sem que nenhuma delas possa, na verdade, ser realizada de forma estanque. Pelo contrário, todas estão permanentemente imbricadas uma às outras.

Para reconhecer o quanto às tramas de conservação e reprodução de privilégios de grupos dominantes podem ser complexas e naturalizadas é preciso compreender e admitir a existência de um poder simbólico¹² que busca legitimar um conjunto de formas de dominação e sujeição, um campo de disputas sobre o qual Bourdieu chamou atenção para situações de violência simbólica.

¹² Ninguém melhor que Bourdieu para falar de poder simbólico. Por minha origem de classe e ousadia em desenvolver atividade acadêmica sem, no entanto, gozar de todo um conjunto de condições, desde o local de moradia, qualidade dos transportes, renda etc., posso compreender e sentir profundamente seu trabalho intelectual radicalmente marcado pela condição de origem, de filho de operários. Nem aqueles que, por percursos políticos, experimentaram a clandestinidade, e com ela as duras formas de viver de trabalhadores/as, nem estes talvez pudessem ir tão fundo. Para estes o limite é a solidariedade, o que não é pouco, mas não exatamente o mesmo. Ser capaz de suplantar condições adversas e ainda um sistema de ensino forjado prioritariamente para a reprodução e conservação de lugares e papéis sociais, tornando-se um dos mais críticos intelectuais ocidentais do século XX, com uma densa produção, marcante principalmente por não ter deixado jamais de interrogar e desmascarar processos de seletividades, de dominação, de conservação e reprodução em uma sociedade burguesa, para mim é algo muito significativo. E, por isso, sua produção se torna um importante referencial teórico em estudos sociais, em geral, e no campo da educação, eu diria que prioritariamente. Para falar então do poder simbólico, ouçamos Pierre Bourdieu: “O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, ação sobre o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário”. (BOURDIEU, 1998, p. 14).

As diferentes classes ou frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima (cf. WEBER), quer dizer, do poder de impor – e mesmo inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social. (BOURDIEU, 1998, p. 12).

Quando estes processos passam a ter visibilidade para nós, é certo que nos vemos em muitas encruzilhadas nas quais não poucas vezes a esperança parece vacilar e com ela a possibilidade da construção de um mundo em que todos possam se realizar como seres humanos. Nesses momentos temos que invocar educadores como Paulo Freire pelo legado que nos deixou. Um legado que apresenta como uma de suas grandes sínteses a perspectiva de que temos de enfrentar a história como possibilidade, buscando superar toda a lógica fatalista em relação ao ser humano, à educação e a vida, enfim, no seu conjunto de condições e experiências.

Toda esta reflexão é uma tentativa de reafirmar o quanto à realidade é complexa e a tarefa de “escovar a história” também. Vamos prosseguir no trabalho de “escovação”, retomando a reflexão sobre exclusões e desigualdades, em relação às quais não houve afastamento, apenas necessárias aproximações e interlocuções no sentido de enriquecer as possibilidades de análise.

O Atlas da Exclusão Social no Brasil em seu segundo volume nos apresenta dados e reflexões pertinentes ao desafio de melhor compreender e identificar algumas das principais características da velha e da nova exclusão. E ainda com o interesse em apresentar um pouco melhor o contexto de surgimento dos CES, parece importante destacar algumas das características da velha exclusão.

[...] a velha exclusão social como a forma de marginalização dos frutos do crescimento econômico e da cidadania, expressa pelos baixos níveis de escolaridade, incidindo mais freqüentemente sobre migrantes, analfabetos, mulheres, famílias numerosas e a população negra. (POCHMAN *et alii*, 2004, p. 43).

O que Pochmann chama de velha exclusão guarda relação direta com algumas das principais singularidades históricas dos demandantes da educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo, principalmente na “periferia” do mundo e do país.

Ainda em plena efervescência dos discursos desenvolvimentistas produzidos a partir da década de 1930, até a década de 1970, no Brasil e no mundo a educação de adultos se apresenta — mesmo em meio a tantas e indisfarçáveis contradições do processo de desenvolvimento capitalista, evidenciadas através de práticas e discursos — como uma importante forma de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento econômico com promessas de estabilidade e mobilidade social. Uma nova ordem mundial já vinha se desenhando com processos mais avançados de industrialização, porém condicionados a toda a lógica de desigualdade que predomina nas sociedades capitalistas, desde sua distribuição nas diferentes regiões, até a comprometedor dependência — em vários setores — em relação à tecnologia desenvolvida fora do país.

O surgimento e progressivo avanço de novas tecnologias da automação, a imposição dos interesses de mercado e a conseqüente ampliação do consumo ajudavam a criar no país uma crescente expectativa em relação à educação como alavanca de desenvolvimento, e dessa expectativa, mesmo marcada por profundas contradições, a educação de jovens e adultos passa a ser considerada com explícitos interesses em formação de mão-de-obra. Tanto por parte das redes públicas de ensino, quanto por parte do segmento empresarial — por meio do chamado sistema S —, responsável por inúmeras ações desenvolvidas no campo da educação em geral e, em particular, na educação de jovens e adultos. As ações desenvolvidas por segmentos da sociedade civil organizada tinham uma outra feição, pois estavam muito próximas dos movimentos sociais e sindicais.

Alguns aspectos do contexto histórico da educação supletiva¹³ no Brasil são fundamentais e absolutamente relevantes ao desafio de elaborar uma compreensão mais crítica e problematizadora em relação a algumas das tensões entre o instituído e o instituinte do cenário político, social e educacional de surgimento dos Centros de Estudos Supletivos. Este movimento nos propicia inclusive a possibilidade de perceber que existe uma desastrosa continuidade¹⁴ de estruturas sociais responsáveis por todo um conjunto de desigualdades que produzem novas exclusões em meio a velhas exclusões.

¹³Tanto a Lei 5692/1971 quanto o Parecer 699/72 reservam para o então ensino supletivo funções de aperfeiçoamento e atualização [...] mediante repetidas voltas à escola. (FÁVERO, 1977, p. 3).

¹⁴Frigotto, no artigo *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento*: teorias em conflito faz uma importante reflexão a respeito do permanente embate entre teorias que se situam em um campo crítico com aquelas de caráter positivista-funcionalista. Uma reflexão muito pertinente às nossas interrogações a respeito da permanência de estruturas responsáveis pela produção das desigualdades. Esta passagem está incluída no texto sob a forma de uma nota de rodapé. “Esta é uma perspectiva que Karel Kosik (1996) denominou de **metafísica da cultura** para designar seu caráter a-histórico. Toma a sociedade capitalista como um dado e não como produto histórico e concebe a sociedade como soma de indivíduos. Do ponto de vista epistemológico, a

A presença constante de adolescentes e jovens nas inúmeras ações desenvolvidas no campo da educação de adultos, desde programas de alfabetização, como o Mobral, até as classes de escolarização em nível fundamental e médio do ensino supletivo nas redes públicas é uma destes importantes aspectos, do qual falava ainda há pouco. Esta presença revela e traduz em parte as condições sociais e econômicas que atingem a maior parte dos trabalhadores e suas famílias, impossibilitando-os de realizar uma trajetória escolar constante, e em parte a própria “improdutividade” de sistemas educacionais fortemente condicionados a uma estrutura voltada para os interesses excludentes do capital. Deste modo, a profundidade das desigualdades que produzem situações de radicais adversidades, aliada a condicionamentos que determinam um modelo de educação incapaz de responder as demandas educativas da classe trabalhadora, terminam por resultar em trajetórias marcadas por sérias descontinuidades e fragmentações escolares dos sujeitos demandantes da EJA.

A presença da juventude consta nos mais diversos relatos, principalmente a partir da década de 1970, quando aumenta acentuadamente a demanda por acesso à educação escolar, em função da ampliação dos interesses em universalizá-la no nível fundamental.

As dificuldades de acesso e permanência, os índices de reprovação e “evasão” são fatores essenciais para a compreensão da presença desta faixa etária nas demandas da educação supletiva de então (e de hoje também). Essa presença permanente de adolescentes e jovens em ações voltadas para a educação de adultos e sobre a qual podemos melhor analisar, considerando um conjunto de condições estruturais e conjunturais, fez com que gradativamente o campo tenha se reconfigurado como educação de jovens e adultos, cobrando crescentemente uma transformação conceitual mais ampla, e como não poderia deixar de ser, na dimensão das práticas pedagógicas. Deste modo, na verdade, a presença de adolescentes e jovens se impõe acima das denominações, forçando que o campo se repense do ponto de vista legal, conceitual e cultural, admitindo que a presença da juventude é constitutiva, e a assunção desta condição impõe a tarefa de, ao reconceituar e renomear o campo como educação de jovens e adultos¹⁵, afirmar o reconhecimento destes sujeitos, como sujeitos legítimos deste campo da educação.

compreensão da realidade dá-se mediante a relação atomizada de fatores (variáveis) alheios às mediações da totalidade social. Trata-se de uma concepção que explica as disfunções sociais, mas não atinge a compreensão da sua gênese. No plano da práxis diz respeito à reforma ou a consertar as disfunções, nunca, porém, a revolucionar as determinações das desigualdades”. (FRIGOTTO, 1998, p. 27).

¹⁵ Do artigo *Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudanças* de Jane Paiva, publicado no livro *Educação de Jovens e Adultos*, destaco a seguinte passagem: “A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/96), as novas construções da realidade brasileira

Mas ao nos voltarmos para resgatar as transformações realizadas por força da realidade e das práticas, relacionadas à histórica presença de adolescentes e jovens nos projetos, somos inevitavelmente remetidos a alguns dos grandes descompassos do processo de desenvolvimento do Brasil. E nesta perspectiva Celso Furtado seguramente foi um dos intelectuais que mais contribuiu para o pensamento crítico sobre os processos referentes ao modelo de desenvolvimento do país. O texto destacado é retirado de um dos seus últimos trabalhos, *Capitalismo Global*:

Naquela época, dávamos por certo que o desenvolvimento econômico e sua mola principal, a industrialização, eram condição necessária para resolver os grandes problemas da sociedade brasileira: a pobreza, a concentração de renda, as desigualdades regionais. Mas demoramos a perceber que estavam longe de ser condição suficiente. Daí que a consciência de êxito que tive na fase inicial de avanço da industrialização haja sido substituída por sentimento de frustração. Seria simplificar o problema atribuir ao golpe militar de 1964 a causa principal da mudança de sentido em nossa história, que levaria a substituir a meta de desenvolvimento (prioritariamente social) pela de crescimento econômico, que é inerentemente criador de desigualdades e privilégios.

Quando, já em começo dos anos 60, tomei consciência de que as forças sociais que lutavam pela industrialização não tinham suficiente percepção da gravidade do quadro social do país, e tendiam a aliar-se ao latifundismo e à direita ideológica contra o fantasma das organizações sindicais nascentes, compreendi que muitas águas ainda teriam de correr para que emergisse uma sociedade moderna no Brasil. (FURTADO, 2000, p. 20).

Muitos documentos produzidos tanto pelos sistemas públicos de ensino, quanto por educadores/pesquisadores atuantes no campo na década de 1970, admitem, de diferentes formas, a presença destes sujeitos jovens e de demandas relativas a um conjunto de expectativas muito particulares a eles. Demandas que refletem uma realidade fortemente marcada por circunstâncias provenientes de desigualdades educacionais e sociais que atingem uma porção muito expressiva da população brasileira, no campo e na cidade.

Fávero, em texto produzido em 1977 (p. 4), faz importante revelação a esse respeito, citando dados trabalhados em duas dissertações de mestrado¹⁶:

passam a ser incorporadas ao aparato legal, em um movimento semelhante ao que vinha ocorrendo em outros países. No âmbito internacional, a Declaração de Educação Básica para Todos – crianças, jovens e adultos, de Jomtien, na Tailândia, 1990 – é o primeiro marco, seguido da V Conferência de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, 1997, em Hamburgo, Alemanha, firmando a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro e reconhecendo dois aspectos fundamentais com que as nações, principalmente as mais pobres, conviviam: a maciça existência de jovens na modalidade de educação de adultos, o que já fazia com que fosse designada como educação de jovens e adultos nesses países”. (PAIVA, 2004, p. 30).

¹⁶ *A Orientação Educacional e o ensino supletivo estadual da Guanabara*, PUC-Rio, 1974, de Sônia Terezinha Simões Serafim; e de Nair Paiva Speranza, *A clientela do Mobral*, também da PUC-Rio em 1972.

c) a clientela do Ensino Supletivo é predominantemente jovem, e mais: fortemente constituída de adolescentes. Em 1974, um levantamento feito no Município do Rio de Janeiro apontou 55,9% dos alunos do Supletivo, também da rede oficial, na faixa etária de 14-19 anos, predominando dentre esses os do grupo de 14-16 anos (32,9%); apenas 7,8 tinham idade superior a 40 anos. O mesmo fato foi focalizado nas classes de alfabetização do MOBREAL; em 1972, nos municípios de Niterói e São Gonçalo: 58% dos alunos na faixa de 10-18 anos, sendo que destes 39% tinham menos de 15 anos; apenas 12% declararam ter mais de 40 anos.

Estes dados, uma vez tornados objetos de análise crítica, podem revelar a fragilidade e vulnerabilidade histórica dos sistemas públicos de ensino em relação ao acesso e à permanência bem-sucedida de adolescentes e jovens na escola, no chamado ensino regular e obrigatório. Também é possível interpretar que, para adolescentes e jovens, por maiores que sejam as dificuldades encontradas dentro e fora da escola para escolarizar-se, ainda assim parece ser imediatamente mais acessível que para adultos e idosos. Isso significa que a demanda de adultos e idosos sempre foi grande, no entanto podemos considerá-la como uma demanda reprimida, já que a percepção do direito de jovens e adultos em relação à educação veio crescendo principalmente nas últimas décadas do século XX, ascendendo a um direito inalienável, já que colocado no rol dos direitos humanos¹⁷. Se abordarmos os sujeitos adultos e idosos reais, podemos perceber o quanto esta demanda pode estar aprisionada em duras jornadas de trabalho — trabalho este, é preciso dizer, que via de regra produzirá frágeis e insuficientes condições materiais para a produção da existência — e mesmo por medos e inseguranças produzidas em impossibilidades, interdições e experiências mal sucedidas em relação à educação escolar, que se localiza em algum momento anterior a nova tentativa.

O contexto dos anos de 1970 era fortemente marcado pelas experiências de EJA forjadas nos movimentos sociais, na educação popular¹⁸ e nos sistemas públicos de ensino em

¹⁷ Em texto publicado na revista da RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil), *Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*, Miguel Arroyo nos fala da educação como direito humano. É um texto muito propício à nossa reflexão: “[...] Não podemos esquecer que as experiências mais radicais da EJA nascem, alimentam-se e incentivam movimentos sociais ou sujeitos coletivos constituindo-se como sujeitos de direitos. Nesses movimentos se descobrem analfabetos, sem escolarização, sem o domínio dos saberes escolares, sem diploma, porém, não só, nem principalmente, se descobrem excluídos da totalidade de direitos humanos básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência”. (ARROYO, 2001, p.18).

¹⁸ Carlos Rodrigues Brandão no livro *Educação Popular na Escola Cidadã*, dedica o capítulo intitulado *A educação popular 40 anos depois*, para pensar um pouco sobre a trajetória histórica deste campo. Destaco a seguinte passagem, como uma síntese da tese que hoje mais se aproxima da luta pela ampliação dos direitos de jovens e adultos no contexto da educação escolar e da vida social mais ampla. “[...] para algumas outras pessoas, a educação popular possui uma história mais longa, mais fecunda, mais polêmica e bastante mais diversificada. Os acontecimentos dos anos sessenta/setenta constituem apenas o seu momento mais notável, por enquanto. Este olhar quer ver e dizer o seguinte. A educação popular não foi uma experiência única. Não algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política. A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos

meio à oferta com concepções supletivas de educação. Havia disputas importantes acontecendo no campo, disputas em que o que estava em jogo eram concepções mais ampliadas e avançadas sobre o lugar da EJA e suas possibilidades de realização. O cenário de fundo continua sendo os anos 1970 — seus limites e possibilidades.

Há uma história pouco contada de propostas educativas que nas últimas décadas tentam, também, incorporar no ensino fundamental e médio, concepções mais ampliadas de educando e de seu direito à educação, à cultura, à identidade, à formação plena. As dificuldades de diálogo e de inserção nas redes de ensino são enormes, ficando inúmeros projetos na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação de rendimentos... projetos lindos, progressistas, inspirados em concepções totalizantes de formação que têm vida curta porque não cabem na rigidez instituída das etapas de ensino [...]. (ARROYO, 2001, p. 18).

Para ter maior clareza sobre as visões e práticas que se confrontam neste contexto é preciso trazer para o centro da nossa reflexão algumas das principais concepções de educação supletiva do momento histórico que estamos buscando recuperar criticamente.

A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus – a Lei nº. 5692/71 – expressa em parte a compreensão que se tinha a respeito da educação de jovens e adultos em sua versão escolarizada e formal. Apresentada no capítulo IV - o Ensino Supletivo, concebido como “degrau”, nem sequer modalidade, a educação de jovens e adultos se realiza formalmente através de propostas e de ações voltadas para oferecer oportunidades para aqueles que perderam o *tempo certo para estudar*. E ainda explicitamente assumindo uma arriscada e contraditória articulação entre educação e trabalho, marca daquele momento histórico no país, para o conjunto das modalidades de ensino. Todavia a proposta da Lei nº. 5692/71 em relação à articulação entre educação de jovens e adultos e trabalho, na instância do ensino supletivo, traduz algumas das profundas contradições e condicionamentos impostos pelo modelo de desenvolvimento capitalista presentes nas propostas formais para organização dos sistemas de ensino e suas diretrizes curriculares, assim como na formulação das políticas públicas formuladas para o campo da educação escolar.

Na linha do que temos refletido até aqui, e buscando perceber o cenário histórico de surgimento dos CES, no contexto principalmente da educação pública no país e de certa forma da sociedade mais ampla, Acácia Kuenzer tem a nos oferecer uma indispensável

são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’”. (BRANDÃO, 2002, p. 141-142).

análise crítica a respeito da Lei nº. 5692/71 e da articulação entre educação e trabalho que buscava concretizar nos sistemas de ensino. A passagem destacada de seu texto *Porque investigar a relação entre educação e trabalho no Brasil* não é pequena, contudo me parece excelente síntese para o interesse desta investigação. Nela Kuenzer vai destacar o processo de racionalização dos setores políticos, sociais e econômicos da sociedade, marcadamente a partir de 1964, e assumido como o grande ideário da ditadura militar. Isso forçou importantes transformações estruturais nos sistemas de ensino e de formação profissional, já que os discursos que buscavam sustentar e justificar tais mudanças se fundamentava na teoria do capital humano e com isso, era necessário “provar” que em vista das novas metas de desenvolvimento, era imprescindível investir em um sistema educacional capaz de impulsionar uma maior produtividade para acelerar o desenvolvimento econômico, e de contrapartida é claro, cumprindo a tarefa de desmobilizar politicamente a sociedade.

Segundo esta lógica, a maioria dos cursos era ‘excessivamente acadêmicos’ e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo as necessidades do mercado de trabalho, o que se considerava um dos fatores explicativos para a crise econômica em que mergulhara o país. Assim, fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. Para tanto, surge a Lei 5692/71, em cuja exposição de motivos assinada pelo Ministério da Educação expressa-se a nova concepção: ‘[...] também na educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento’. (Exposição de Motivos nº 273, de 30 de março de 1971). Em termos estruturais, a Lei 5692/71 pretendeu romper com a dualidade, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único – por onde passam independentemente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola. A terminalidade como norma no ensino de 2º grau define uma nova forma de relação entre educação e trabalho neste nível: o compromisso da escola com a formação profissional, independentemente da classe social a que pertence o aluno. Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse. Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa no mínimo, ingenuidade. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade política para assegurar as condições financeiras necessárias à viabilização da nova proposta, à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico, acabaram por impedir a efetivação da proposta. Desta forma persiste a diversidade como a principal característica do ensino

de 2º grau; continuam a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas que antes da Lei 5692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico, industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo, usando artifícios para esconder o caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante. Quanto às escolas públicas de 2º grau, de modo geral, em face de suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade. (KUENZER, 1988, p. 15-17).

Acácia Kuenzer destaca o comprometimento do ideário dominante da ditadura militar em relação à teoria do capital humano, valendo destacar a reflexão de Frigotto no artigo *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*, a respeito do ideário do capital humano, porque aborda compreensões sobre as quais não podemos passar ao largo:

O balanço da história recente da forma violenta mediante a qual o capital resolve suas crises de maximização das taxas de lucro não deixa dúvida de que de fato o ideário do capital humano, como estratégia para a diminuição de desigualdades internacionais, regionais e individuais, apreende as relações sociais de forma enviesada e falseia as razões estruturais da exclusão. (FRIGOTTO, 1998, p. 44).

Os limites e contradições da Lei nº. 5692/71 contidos nas concepções produzem e sustentam uma diversidade de práticas nos sistemas de ensino em nível do 1º e do 2º graus, e também se fazem presentes para o ensino supletivo, porém agudizados pelo conjunto de vulnerabilidades daqueles que buscam o retorno à escola – jovens e adultos, depois de nela já terem sido impedidos de permanecer, ou mesmo de ingressar, pela correspondência perversa de projeto político-pedagógico (macro e micro) a condicionamentos estruturais dominantes. Ou seja, o estar sendo¹⁹ da escola pública, da educação pública, tem respondido de forma muito deficiente às mais legítimas necessidades educacionais dos demandantes da educação pública, em particular para nós, jovens e adultos.

As intenções de realizar uma educação “intensiva”, declaradas pela Lei 5692/71 para o ensino supletivo, quer seja em relação à formação profissionalizante, quer seja em relação a um currículo básico de 1º ou 2º graus, apenas aumenta o risco da oferta de uma educação de jovens e adultos marcada por comprometedores processos de aligeiramentos, sem que efetivamente possa conferir aos sujeitos, condições significativas de aprendizagens que

¹⁹ Paulo Freire, na apresentação do livro *Cuidado Escola!* (CECCON, HARPER, OLIVEIRA, OLIVEIRA, 1993, p. 7).

assegurem melhores condições de aprender por toda a vida, podendo dispor dos domínios da leitura e da escrita, aliadas a uma crescente capacidade de ação e reflexão no mundo do trabalho e na vida social mais ampla.

Neste mesmo contexto histórico, um conjunto de discursos e práticas se contrapõe à perspectiva dominante, buscando engendrar e sistematizar experiências aportadas em diferentes concepções, que procuram se localizar para além dos limites impostos sem, contudo, deixar de participar de embates como forma de negociar condições que possam assegurar avanços, em meio a cenário tão autoritário. A educação de jovens e adultos na década de 1970 vive todas estas tensões. Isso ocorria dentro e fora dos sistemas públicos de educação, envolvendo obviamente sujeitos que atuavam diretamente nos sistemas de educação, universidades, pesquisadores/as, professores/es, movimentos sociais, sindicatos, o que mostrava claramente as relações de força que se estabelecem no interior da sociedade e, também, no campo da educação. Diferentes grupos disputam, de forma desigual, diferentes projetos de sociedade e de mundo.

A Lei nº. 5692/71 declara para o ensino supletivo um conjunto de finalidades, com o objetivo de definir-lhe algumas atribuições, desde estar voltado para sujeitos jovens ou adultos que não tenham tido acesso ou possibilidade de concluir os estudos na “idade própria”, até especificar que o ensino supletivo será oferecido tanto em cursos, quanto através de exames, oferecidos regularmente, criando com isso uma feição escolar para a educação de jovens e adultos de então, de aspecto extremamente compensatório.

Havia uma tendência em assumir crescentemente ações de educação permanente, naquele momento nomeada como “atualização de conhecimentos”. Esta, todavia era uma abordagem problematizada e questionada nos embates entre diferentes atores no campo da EJA. Documento produzido por Fávero como elaboração preliminar para discussão na Câmara de Ensino Supletivo do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em 1977, retrata alguns destes confrontos que mostram a existência de uma disputa de sentidos mais amplos para a educação de jovens e adultos. Neste texto²⁰, Fávero e Furter

²⁰ Reconhecendo que a escola não deve ser a única agência responsável pela educação, mas esta responsabilidade deve se estender a toda a sociedade, Fávero (1977, p. 3-4) discute que os órgãos responsáveis pela educação escolar e seus atores são justamente aqueles que têm maiores dificuldades em reconhecer outros modelos e espaços de educação, além da escola e da educação escolar, discordando que “[...] tanto a Lei 5692/71 quanto o Parecer 699/72 limitam a amplitude do Ensino Supletivo, quando o entendem apenas como um ‘novo itinerário escolar’ e quando fixam como a principal de suas funções ‘proporcionar estudos de aperfeiçoamento e atualização... mediante repetidas voltas à escola’. Esta formulação aplica apenas parcialmente a idéia da educação permanente. Confunde-a, na verdade, com educação continuada, expressão que, em alguns países, designa a própria educação de adultos, na medida em que implica a continuação da formação destes depois do

participam em histórico texto de Durmeval Trigueiro Mendes, intelectual voltado para a educação de adultos e para a perspectiva de educação permanente, duvidando das possibilidades reais em atender demandas de uma educação permanente apenas através da educação escolar, admitindo a necessidade que os sujeitos têm de educar-se nas diferentes dimensões da vida. Fávero (1977, p. 2-3) citando Furter afirma:

a) pela própria mudança do ser humano ao longo de sua vida e, em decorrência, pela mudança de suas relações com o meio e suas necessidades; e

b) pelas constantes e às vezes rápidas mudanças do ambiente, tanto profissional quanto social, econômico e cultural – o que obriga não apenas a atualizar conhecimentos e competências profissionais, mas principalmente a rever seus modelos culturais e sua maneira de viver. Na medida em que aceitamos este princípio, devemos aceitar também que a educação tem por fim ajudar a cada indivíduo, em seu grupo social, a fazer esta constante atualização em relação aos diferentes papéis que é chamado a assumir, em continuidade, isto é, através das diversas fases da vida. Isto acarreta não só a flexibilidade das formas educativas, mas também o livre acesso aos meios de formação. É desta perspectiva que se deve ver a sociedade como educativa e a cultura como determinada maneira de viver a própria vida. (cf. P. Furter – Educação e Reflexão, Petrópolis, Vozes, 1965, p. 73).

Diante destes confrontos e seguindo a determinação de “escovar” o contexto histórico do ensino supletivo, contexto de surgimento dos CES, a evidência do confronto entre diferentes visões a respeito do papel e dos sentidos da educação permanente nos impõe a necessidade de, com urgência, perceber os condicionamentos possíveis em relação à proposta, desde aqueles expressos pela lógica conservadora e autoritária quanto, por outro lado, por parte dos segmentos mais progressistas. Seria necessária uma incansável reflexão de que tanto a educação formal, quanto a educação permanente somente irão constituir importantes referenciais para uma formação humana potencialmente transformadora se constituírem fundamentos, princípios e práticas para além dos interesses do capital e das elites.

Na perspectiva da educação permanente, então, os limites conservadores efetivamente foram (são) reconhecê-la como formação continuada, principalmente para satisfação dos interesses de mercado, como formação de mão-de-obra. Para progressistas restava (resta) o desafio de procurar incansavelmente romper com lógicas de “adaptação” a novas condições sociais mais amplas e do mundo do trabalho em particular. Em tempos aridamente neoliberais

término do período formal de escolaridade”. Segue ainda o autor: “[...] entende-se perfeitamente não só a discrepância quanto o próprio fracasso das tentativas do MEC para coordenar as ações do SENAC, SENAI, PIPMO e para cooptar as empresas. Em particular, parece inviável, além de não desejável, na perspectiva da educação permanente, formalizar os cursos e treinamentos realizados nas empresas, através da pretendida ‘certificação’”. (cf. MEC/DSU – Ensino Supletivo: Estratégia Nacional, p. 25).

sabemos perfeitamente disso. A educação escolar/ regular ou supletiva e a perspectiva de uma educação permanente, por meio de diversas frentes, todas seguramente estavam (estão) condicionadas a uma cidadania formal e que não reconhece a necessidade e a legitimidade de homens e mulheres – jovens, adultos ou idosos — pensarem ações alternativas a uma realidade que se apresenta como acintosamente intransponível, metafísica, e a-histórica.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’ mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum, sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno [...]. As instituições formais de educação certamente são parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. Sob as condições da escravidão ou servidão feudal isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação. (MÉSZÁROS, 2005, p. 44-45).

O Conselho Federal de Educação produziu muitos pareceres e resoluções no sentido de garantir um conjunto de ajustes na regulamentação para a área. Um deles, o Parecer nº. 699/72, relatado por Valnir Chagas, merece destaque, pois produz os sentidos e as funções do ensino supletivo. Cury, relator do atual Parecer CNE nº. 11/2000 de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, assim se refere ao texto anterior, regulador do ensino supletivo:

Esse Parecer destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a aprendizagem e a qualificação. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e um início de redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho. (PARECER CEB/CNE nº. 11/2000, p. 58).

Percebemos no texto que há a compreensão de que o supletivo precisa de uma organização própria e diferenciada. No entanto, esta compreensão esteve fortemente limitada pelos [referenciais de não financiamentos e de] modelos pedagógicos profundamente marcados pelo paradigma da educação regular, voltada para atender a sujeitos, tanto no ensino fundamental quanto no médio, que não sejam portadores de “sérias” distorções idade/série, ou seja, sujeitos que estão estudando *fora* da idade própria.

Além disso, é visível o condicionamento do supletivo à perspectiva desenvolvimentista e conservadora: educação compensatória e formação de mão-de-obra, sendo inclusive a parceria com o Ministério do Trabalho uma demonstração a respeito desta realidade, não muito diferente de ações acontecidas recentemente nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso.

O supletivo nos anos de 1970 propiciam uma “acomodação massiva”, sobretudo pelos exames – possibilitaram a certificação em nível de 1º grau para quem a tinha apenas em relação ao antigo primário. Quanto ao 2º grau, os cursos/ exames possibilitaram a “formalização” do saber ou exercício (Projeto Logos, para professores leigos, por exemplo). Aprendizagem e a qualificação foram tentativas de “enquadrar” no MEC o Senai e o Senac – que já caminhavam nesta direção.

O supletivo parece condenado a ocupar um *entrelugar*²¹, um território de fronteira entre o tempo certo de iniciar a educação escolar e alcançar terminalidade no 1º ou 2º graus e a possibilidade de aprender por toda a vida, o que terminou produzindo uma identidade vulnerável no sentido do reconhecimento de jovens e adultos como sujeitos de direitos. Direitos que vinham (vêm) sendo negados no âmbito da educação escolar, do mundo do trabalho, e da vida social e cultural mais ampla. Além disso, educação de jovens e adultos em sua versão supletiva não conta com o reconhecimento legal e simbólico que pode garantir o

²¹ Para Carvalho, quando trava discussão a respeito de formação continuada de professores, *entrelugares* é compreendido como: “Um sistema de representação tanto mais distorcido, quanto mais dissociado das condições concretas dos sujeitos que o sustentam”. (CARVALHO, 2005, p. 98).

cumprimento do direito à educação em perspectiva não subalterna, protagonizando uma tensão proveniente da disputa entre diferentes projetos de mundo, de sociedade e de educação. Estava colocada entre a necessidade de se constituir como educação e não apenas ensino, constituindo também referência de direito para jovens e adultos, e não um *não-lugar*²² para os muitos demandantes da EJA. Sujeitos que protagonizam múltiplas exclusões em relação aos direitos mais amplos e precisam, ao retornarem à escola, encontrar nela a possibilidade de se construírem ou re-construírem como sujeitos históricos.

O CES justamente com seu regime semipresencial vai constituir um atendimento formal, nas fronteiras entre os exames e as classes presenciais. Mas se por um lado é saudado por alguns como a “educação do futuro”, como por exemplo, o professor Gildásio Amado presidente da Câmara de Ensino Supletivo que chegou a qualificá-lo como “o mais original, o mais inovador e mais característico de um verdadeiro ensino supletivo”, o depoimento de Gomes mostra claramente que os problemas são muitos, afastando a idéia de *panacéia* para a educação de jovens e adultos de então.

Maria Carmozi de Souza Gomes apresenta alguns resultados de pesquisa realizada no Rio Grande do Norte sobre os centros de estudos supletivos no estado, apresentado no Simpósio sobre Ensino Supletivo e Educação de Adultos sob coordenação do professor Osmar Fávero no ano de 1981. Nesta nota destaco duas passagens, relevantes para as nossas reflexões. Na primeira, Gomes reflete sobre o ensino supletivo remetendo-se a experiências desenvolvidas pela rede oficial no período de 1971 a 1979:

Entretanto quer seja através de cursos, quer seja através de exames, a suplência não tem se revelado eficiente como substituto da escolarização regular. Basta observar que o número de alunos matriculados é irrisório, se considerarmos o grande contingente da população que não teve acesso ao

²² Augé no livro *Não-lugares* – introdução a uma antropologia da supermodernidade, falando dos lugares antropológicos, diz: “[...] Esses lugares têm pelo menos três características comuns. Eles se pretendem (pretendem-nos) identitários, relacionais e históricos [...]”. (AUGÉ, 1994, p. 52). “[...] Acrescentamos que existe evidentemente o não-lugar como o lugar: ele nunca existe sob uma forma pura; lugares se recompõem nele; relações se reconstituem nele; as ‘astúcias milenares’ da ‘invenção do cotidiano’ e das ‘artes de fazer’, das quais Michel de Certeau propôs análises tão sutis, podem abrir nele caminho para si e aí desenvolver suas estratégias. O lugar e o não-lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação”. (AUGÉ, 1994, p. 74). Augé segue no texto refletindo que os *não-lugares* estão ligados a uma realidade que impõe a determinados contextos sentidos de *passagem para e meio de*. Nesta perspectiva não é difícil perceber as propostas de um ensino supletivo com sérios limites para se reconhecer como educação de jovens e adultos, lugar de direitos, a tendência dominante em se constituir para jovens e adultos em lugares de passagem, um meio para se conquistar uma certificação que possa ajudá-los na conquista (real ou ilusória), ou preservação de postos de trabalho. Voltarei a esta discussão um pouco mais à frente quando estiver apresentando passagens específicas em relação ao CES/SENAI.

ensino regular ou, se o fez saiu dele prematuramente. (GOMES, 1981, p. 287).

Na segunda, Gomes faz uma reflexão específica sobre os CES destacando algumas de suas principais contradições em uma espécie de balanço da experiência do Rio Grande do Norte. Destaco apenas algumas das contradições mencionadas por Gomes, significativamente pertinentes ao estudo de caso em curso.

Se comparado à precariedade das nossas escolas e de outros cursos supletivos, o CES é dotado de uma superestrutura, onde a clientela é quem decide o dia, a hora, as disciplinas e os meios pelos quais deseja estudar. Para isso, dentre outras coisas, foram feitos vários investimentos em recursos audiovisuais destinados a complementação ou intensificação do processo de auto-aprendizagem. Entretanto a clientela e os docentes demonstram claramente a situação de ociosidade em que estes recursos se encontram. Ainda que não possamos concluir sobre as causas dessa ociosidade sabe-se que inicialmente houve indícios de rejeição da parte da clientela e dos próprios docentes. Se por um lado, esta é a tendência a algo que se apresente de ‘novo’ na forma de conduzir o ensino, por outro, sabe-se que grande parte dos recursos audiovisuais atingem alto grau de sofisticação e não se adaptam às contingências físicas e materiais dos CES. Essa inadequação também se verifica em relação aos instrumentos didáticos (material de apoio da clientela). Enquanto o grau de aproveitamento da clientela é significativamente baixo, seu grau de satisfação em relação ao CES é significativamente elevado, na medida em que a maioria demonstra-se “plenamente satisfeita” com a atuação dos docentes, instrumentos didáticos e sistemática de avaliação. Essa é uma das contradições para as quais não encontramos explicação, pois ainda que os motivos da permanência da clientela do CES sejam exclusivamente para “obtenção de certificado”, esse desejo não vem sendo atendido. Nessas circunstâncias indagamos: estará o CES desenvolvendo uma programação com base nas experiências e na cultura da sua clientela, não importando para estes a obtenção de certificado? Isso é mais um aspecto para reflexão, pois, ao que se sabe, o CES realiza matrícula durante todos os dias úteis no decorrer do ano e, como não há “frequência obrigatória”, o controle da evasão torna-se bastante precário, surgindo mais uma indagação: estaria o CES a atender uma clientela sempre nova? De qualquer modo, quer seja retendo, quer seja expulsando a clientela, o Ensino Supletivo está reproduzindo a prática discriminatória e seletiva do ensino regular. Ao apresentar esse dado, parece oportuno apresentar também os dados sobre reprovados e evadidos, no mesmo período. Entretanto, a metodologia de instrução personalizada tal como é desenvolvida no CES não prevê “reprovação”, uma vez que o estudo não tem seriação e se desenvolve no ritmo próprio da clientela. Mesmo assim, o aspecto produtividade do processo de aprendizagem apresenta-se bastante comprometido, ao se constatar que a clientela que frequenta o CES não consegue concluir seus estudos. Ao que parece, o fenômeno da “reprovação” foi aparentemente abolido, dando lugar à outra adjetivação que, na realidade tem o mesmo significado: “perda de aprendizagem”. (GOMES, 1981, p. 288).

O Parecer CEE nº. 328/76 Estratégia do Ensino Supletivo – também manifesta em relação aos centros de estudos supletivos uma avaliação positiva e entusiasta, no entanto:

[...] de previsão de “outros cursos indiretos ou semi-indiretos, buscando o desenvolvimento da auto-aprendizagem”;

de substituição progressiva dos exames de massa por cursos que, obviamente assegurem “um tratamento mais pedagógico, qualitativo e eficiente”;

em relação com essa preferência por cursos, de incentivo à avaliação no processo;

de valorização à rápida implantação dos Centros de Estudos Supletivos, que constituem talvez, a idéia mais rica, originária do DSU – MEC, e através dos quais, o regime de instrução e, mesmo, de educação, permanente – pela informalidade, flexibilidade e individualização – pode ser ampla e seguramente desenvolvido [...]; (PARECER CEE nº. 328/76, s. p.).

Do confronto entre estes diferentes depoimentos de saudações entusiastas por um lado e, por outro lado, os resultados reais que indicavam a existência de grandes impasses, exigindo investigações e respostas é possível compreender o quanto era necessário ter o CES sob a mira de processos contínuos de avaliação, para que se construísse aos poucos alguma possibilidade de um atendimento realmente criativo, inovador, de qualidade para jovens e adultos. Eram questões abrangentes e complexas, que vinham desafiando aqueles/as que atuavam no campo da educação de jovens e adultos, na sua versão supletiva.

Questões como as que Gomes apontou no balanço de dez anos de existência do centro de estudo supletivo feito no Rio Grande do Norte em 1980, foram altamente relevantes e ainda hoje o são, como parece indicar o presente estudo de caso. Nos próximos capítulos voltaremos a estas questões direta ou indiretamente, por diversas vezes.

A implantação de um CES estava condicionada à abertura de um processo e posterior aprovação nos Conselhos Estaduais de Educação. No Rio de Janeiro, somente após anos esta prática foi superada — o primeiro CES do estado foi fundado em 1976 na cidade de Niterói. O plano de estrutura e funcionamento, elaborado também em 1976, prioritariamente para os CES Niterói, Duque de Caxias e Instituto de Educação, e com previsão de aplicação a todos os CES que viessem a ser implantados pela secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro. O que de fato acontecia era que cada CES apresentava ao Conselho Estadual de Educação o seu próprio plano de estrutura e funcionamento, e apenas com o Parecer nº. 97/91 é aprovado o plano de estrutura e funcionamento para todos os CES no estado do Rio de Janeiro. O CES buscava atender as quatro funções do ensino supletivo – suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, além de desenvolver ações de parceria por meio da implantação de núcleos avançados e de apoio ao trabalho das escolas.

As parcerias que geravam a criação de um núcleo avançado estavam voltadas para o atendimento a necessidades específicas de uma dada comunidade e poderiam ser solicitadas por empresas, hospitais etc. O solicitante da parceria deveria preencher um conjunto de pré-requisitos, no sentido de comprovar que poderia oferecer espaço físico adequado, possibilidade real de frequência ao núcleo dos funcionários ou sujeitos-alvo, acesso por parte de alunos não-integrantes do quadro formal, e uma contrapartida em relação à compra de material permanente, de consumo e instrucional. A responsabilidade pela aplicação das avaliações referentes ao segmento de ensino correspondente aos módulos que os sujeitos estavam estudando era do CES matriz, assim como a responsabilidade pelo funcionamento geral era da competência da direção do CES matriz. Alguns CES até hoje mantêm núcleos avançados, como veremos no próximo capítulo.

A outra possibilidade de parceria se dava junto a escolas estaduais regulares ou mesmo supletivas, com ações voltadas para apoio a atividades de recuperação, adaptação, reforço ou para suprir a falta de professor em uma dada disciplina. Atividades de recuperação, adaptação, ou cobertura em dada disciplina por falta de professor, eram também avaliadas pelo CES, que remetia à escola de origem do aluno a comprovação de desempenho necessária. Na atualidade quase todos os CES recebem alunos em situação de dependência em escolas estaduais. Sobre isso também falaremos no próximo capítulo.

4. CENTROS DE ESTUDOS SUPLETIVOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E OS NOVOS CENÁRIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS NO PAÍS

A rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro tem sob sua responsabilidade um conjunto de aproximadamente mil e setecentas escolas espalhadas entre todos os 92 municípios do estado. A crescente responsabilização das esferas municipais em relação ao ensino fundamental fez com muitas escolas fossem municipalizadas no âmbito do estado. A educação de jovens e adultos tem uma coordenação própria – Coordenação de Jovens e Adultos / CDJA — diretamente responsável por turmas²³ (943 do ciclo único, onde 100 são de alfabetização; 2487 do 2º segmento do ensino fundamental; 588 do ensino médio e aproximadamente 100 do programa Acelera Jovem) que funcionam em regime de ensino presencial, tanto em nível do ensino fundamental – organizado por fases — quanto no médio; pelos exames supletivos referentes ao ensino fundamental e médio; por programas de alfabetização – hoje o Programa *Brasil Alfabetizado* (152 turmas em diferentes municípios), em convênio com o governo federal (de 2000 até 2004 o trabalho da Secretaria tinha como iniciativa na área o MOVA); e, por fim, por 51 Centros de Estudos Supletivos / CES e 11 Núcleos Avançados / NACES²⁴ (dados de 2005).

Apesar de o Censo Escolar mostrar como os índices de matrículas nos CES são elevados, no curso da investigação destaca-se que o número de alunas e alunos que alcançam terminalidade é muito inferior à quantidade daquelas/es que ingressam. Dados obtidos com o coordenador de EJA na Secretaria de Estado de Educação, professor Hilton Miguel, revela os seguintes números em relação ao ano de 2004, repassados ao INEP na ocasião do Censo Escolar: 1º segmento do ensino fundamental e alfabetização – 2.671 matrículas (estes segmentos são trabalhados em alguns CES sob a forma de grupos de trabalho em horários diversificados); 2º segmento do ensino fundamental – 72.131 matrículas; ensino médio – 96.565 matrículas, em relação a 50 CES em funcionamento no estado (dados de 2004).

O mapa do estado do Rio de Janeiro possibilita visualizar a rede formada pelos CES no território fluminense, em 2004.

²³ Estes dados foram fornecidos pela Coordenação de EJA da SEE e são relativos ao 2º semestre de 2005.

²⁴ Os núcleos avançados podem ser implantados em diferentes instituições a partir de uma demanda justificada, como por exemplo, em um hospital, para seus funcionários, em uma empresa etc. Sua administração estará sob a responsabilidade do CES da região, mais próximo ao local. Conforme esclarecem exemplos a seguir.

As parcerias assumidas pela Coordenação e que envolvem diretamente os CES na execução do trabalho de avaliação para certificação no estado são as seguintes: Serviço Social do Transporte (SEST) / Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) – sindicato da área de transporte cujo atendimento é voltado para motoristas, cobradores e rodoviários em geral, cabendo ao CES Carlos Brandão Monteiro a elaboração e aplicação das provas, realizadas quadrimestralmente aos domingos. Existe também convênio com SEST / SENAT em Barra Mansa, que realiza suas atividades através de duas telessalas e as avaliações são realizadas pelo CES Dary de Oliveira em Barra Mansa. Este momento reúne, aproximadamente, 600 alunos que, durante o período anterior, estudaram através da metodologia usada no Telecurso 2000 (hoje há 48 telessalas em funcionamento, tanto em nível de ensino fundamental, quanto médio, nos municípios do Rio de Janeiro, Angra dos Reis e Teresópolis); Escola Fazendária do Ministério da Fazenda (ESAF) – Projeto *Formar* – financiado pelo próprio Ministério, promove duas horas diárias de aula, sendo uma hora dentro do horário de trabalho e a outra do próprio trabalhador. Atende a cem prestadores de serviço que atuam na área do Ministério da Fazenda no município do Rio de Janeiro. As aulas são realizadas diariamente com professores habilitados e duas vezes por ano são aplicadas provas elaboradas e corrigidas pelo CES / Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI), com supervisão feita pela Coordenação de Jovens e Adultos. São atendidos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

O Grupo Pão de Açúcar, empresa privada, mantém telessalas com pedagogos como orientadores de aprendizagem em determinados períodos. Mais de um CES faz este atendimento, pois o Grupo Pão de Açúcar mantém filiais em alguns municípios. Este convênio atende aproximadamente a 300 alunos, Centro de Formação Profissionalizante do Jardim Boiúna e Adjacências (CPJABA) – é um Centro Comunitário que promove aulas com professores que, muito embora sejam habilitados, realizam o trabalho em caráter voluntário. Três vezes por ano são realizadas provas sob a supervisão do CES / Madureira, atendendo aproximadamente a 70 alunos dos níveis fundamental e médio.

O Instituto Vital Brasil também mantém parceria com o CES Niterói para atendimento a cerca de 40 funcionários no próprio local de trabalho, com orientação de estudos e aplicação das avaliações sob a responsabilidade do CES.

Com a organização não-governamental Viva Rio tem parceria para a elaboração e aplicação de provas supervisionadas por diversos CES. O atendimento aproximado é de 500 alunos.

A Associação de Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI) e PUC-Rio mantêm parceria com o CES Copacabana, atendendo a alunos em nível fundamental.

O Programa *Vida Nova*, do governo estadual, atende atualmente 1.246 jovens de cinquenta comunidades dos municípios do Rio de Janeiro e de São Gonçalo. O Programa oferece a possibilidade de conclusão do ensino fundamental, por meio de aulas diárias com professores contratados pelo Programa. A certificação final é feita pelo CES Brandão Monteiro.

O Programa do Ministério da Saúde, visando à escolarização de auxiliares de enfermagem junto com a formação profissional - PROFAB, mantém parceria com vinte e sete CES.

O Sindicato dos Telefônicos (SINTEL) tem parceria com quatro CES: CES / SENAI, São João do Meriti, Paciência e São Gonçalo. O atendimento é feito a 250 alunos, aproximadamente, distribuídos entre o ensino fundamental e médio.

Este conjunto de parcerias diretamente ligadas aos CES nos dá uma boa visada do quanto à demanda real e potencial de EJA no estado vem sendo atendida insuficientemente pelas redes públicas, no atendimento direto, se comparado o atendimento aos dados de escolarização da população. Este conjunto de ações ajuda a criar para o campo uma feição, ainda fortemente marcada pela fragmentação e uma visão que, muito embora tenha avançado, pode ser considerada pouco sistêmica em relação ao sentido de compreender a educação de jovens e adultos nas suas principais funções, reafirmadas no Parecer CEB nº. 11/2000: *reparadora, equalizadora, qualificadora*.

Mesmo reconhecendo que existe uma diversidade de situações que marcam a vida dos jovens e adultos trabalhadores, e que passam a exigir também criatividade e capacidade por parte de gestores e educadores para cultivar uma cultura escolar que corresponda às realidades dos/as jovens e adultos, estas ações — muito embora devam corresponder a esta multiplicidade —, não podem se traduzir na instituição de processos precários e aligeirados que prometam “resolver” em curto prazo a necessidade da certificação sem, no entanto, promover processos educativos que possam conferir, aos sujeitos, possibilidades mais amplas em relação ao mundo do trabalho e a uma participação social mais qualificada, ampla e contínua.

É desafiador e necessário fazer um *zoom* (considerando passado e presente e quem sabe, “pressentimentos” de futuro) quando nos dispomos a compreender melhor o contexto de

surgimento dos primeiros CES no Rio de Janeiro, assim como assumir a necessidade de compreender melhor sua estrutura e funcionamento — pois a escola como qualquer outra instituição social revela-se, pela dinâmica instituída, com princípios e fundamentos dominantes na sociedade, relações de força e disputas de projetos.

Os Centros de Estudos Supletivos no estado do Rio de Janeiro contam com uma trajetória de 29 anos. Atende a uma diversidade de sujeitos, haja vista a existência, inclusive, de um CES instalado no Instituto Benjamin Constant voltado para a educação de pessoas portadoras de deficiências auditivas, com necessidade de acesso a processos de escolarização que lhes possa conferir certificação. No caso algumas informações indicam, no entanto, que não atendem apenas a esta demanda.

Todo momento chegam novas demandas relacionadas a alunos “especiais” nos Centros de Estudos Supletivos, por se acreditar que, por meio de ensino *individualizado e personalizado* (estas têm sido máximas nos CES), esses alunos receberão mais atenção por parte dos professores/as sem ter que enfrentar alguns dos desafios impostos aos sujeitos pelo convívio em grupo – a turma, podendo ainda, na medida de suas outras necessidades, organizar horários e dias contando com uma grande flexibilidade. Também tive notícias de que alguns CES têm alunos que estão em situação de morar e trabalhar nas ruas da cidade. Estes são alguns dos sujeitos que constituem a diversidade que frequenta um Centro de Estudos Supletivos.

O CES constitui um modo de atendimento na educação de jovens e adultos que se manteve como oferta regular (considerando sua trajetória de 29 anos e sem discontinuidades, ao contrário, o número de Centros foi-se ampliando), através de diferentes conjunturas educacionais, sociais e políticas no país, expressando, como toda escola (e todo o campo da educação), quando compreendida como uma instituição social, condicionamentos em relação às estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais mais amplas da sociedade, revelando com isso a complexidade existente nas relações de força entre o *instituído* e o *instituinte*, o que Santos chamará de tensões entre regulação social²⁵ e emancipação social.

O primeiro CES no estado do Rio de Janeiro foi o da cidade de Niterói, fundado em 1976. Em 1978 surgiram o CES Instituto de Educação do Rio de Janeiro que hoje é o CES

²⁵ Santos (2001, p. 258) em *Crítica da Razão Indolente* nos oferece importantes reflexões sobre as tensas relações instituídas entre regulação social e emancipação social, que de modo algum são monolíticas, escolhi dar destaque a esta dialética, tendo em vista o conjunto deste capítulo e do trabalho. “Na prática social a dialética entre regulação e emancipação é exercida em núcleos de ação e não-ação, conflitos relativos à possibilidade, à propriedade, à moralidade, à legalidade [...]”.

Copacabana; o CES Casa do Marinheiro (que funcionava no centro da cidade e hoje funciona no complexo da Marinha na altura do bairro da Penha, na Avenida Brasil) e o CES Madureira.

Ao longo destes 29 anos o campo da educação de jovens e adultos foi-se reconfigurando como resultado de muitos embates travados entre atores do mundo da educação e da vida política mais ampla, que resultaram em compromissos assumidos para o alcance de metas, tanto para o campo da educação formal quanto não-formal. A educação de jovens e adultos passa a ser discutida como direito e elemento fundamental para a superação progressiva de desigualdades, pela via da formação permanente de sujeitos sociais, individuais e coletivos. Mas esta perspectiva, como tudo mais que é plasmado e partejado nas sociedades hegemonicamente capitalistas, vive sob o risco permanente de se transformar apenas em discurso formal (como os discursos que falam em cidadania, direitos e igualdade, de fato mais no campo do formal do que ressoando na multiplicidade de práticas e condições sociais), não indo além, contudo, de uma educação que apenas forneça rudimentos de aprendizagens para aqueles que já têm como *destino* desempenhar papéis sociais condicionados à subalternidade ou, mesmo, munindo-os de melhores níveis de qualidade em relação a um conjunto de aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento. Contudo, o currículo-oculto, ativo, age no sentido de produzir subjetividades acomodadas do ponto de vista do desejo de desenvolver ações significativamente transformadoras. Assim, mesmo que os sujeitos sejam melhor qualificados em relação à leitura, à escrita, e a outros conhecimentos e domínios, podem apenas constituir sujeitos capazes, sobretudo, de buscar meios de adaptar-se aos novos cenários de exclusão e de altíssima competitividade.

A educação, sempre associada a um projeto de mundo, de sociedade, de homem e de mulher, não se basta pela via da alfabetização, sem conduzir os sujeitos a graus mais complexos de letramento. Paulo Freire e Donaldo Macedo dialogam sobre a alfabetização crítica, e na introdução do livro em que debatem sobre *leitura da palavra e leitura do mundo*, Giroux²⁶ (1990, p. 1), lembra Gramsci trazendo-o na epígrafe do texto de introdução ao livro de Freire e Macedo:

²⁶ A respeito desta epígrafe na introdução ao livro de Freire e Macedo: *Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo*, Giroux dirá o seguinte: “Essas observações, feitas na primeira metade do século XX pelo teórico social italiano Antonio Gramsci, parecem estranhamente discordantes da linguagem e das aspirações que envolvem o debate conservador e liberal de hoje a respeito da escolaridade e do ‘problema’ da alfabetização. De fato, as observações de Gramsci parecem tanto politizar a noção de alfabetização quanto, ao mesmo tempo, dotá-la de um significado ideológico que sugere que ela pode ter menos a ver com tarefa de ensinar as pessoas a ler e a escrever do que com a produção e a legitimação de relações sociais opressivas e exploradoras. Mestre da dialética, Gramsci encarou a alfabetização como um conceito e como uma prática social que devem estar

A cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, isto significa que uma série de outros problemas está prestes a surgir, a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais “íntimas” e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural.

Consumidores em potencial, e flexíveis o suficiente para se adaptar crescentemente às novas e ditas intransponíveis condições sociais e econômicas, não se educam, no entanto, a partir do que se admitiria a busca de construção de alternativas para os impasses instalados na produção da existência coletiva e individual. Estas são tensões que têm estado permanentemente presentes nas disputas travadas entre os diferentes sentidos que animam as ações no campo da educação de jovens e adultos.

São muitas e complexas as mudanças que ocorreram no cenário nacional e mundial ao longo deste tempo. Atravessar a grande noite do processo da ditadura militar, no Brasil e no restante da América Latina, que representou a hegemonia dos interesses capitalistas internacionais e das elites do país exigiu grande fôlego para manter, mesmo que subterraneamente, importantes redes de resistências. Amanhecer com o desafio da construção democrática na chegada da década de 1980 – a emergência de movimentos comunitários, sociais, partidários, sindicais e de outros — eleições de um governo civil, depois de mais de 20 anos sob a governança de generais, criava para muitos uma atmosfera de esperança em dias melhores. Para outros, uma grande expectativa por terem consciência da dimensão do desafio. Este é o cenário da formulação da nova Constituição Brasileira (1988), que assume a educação como direito social fundante de uma condição cidadã. E isso passa a ser assumido do ponto de vista do texto da Lei, que em seu capítulo próprio a educação no nível do ensino fundamental, gratuito e obrigatório, válido para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos passa a ser um direito público subjetivo²⁷ (Art. 208, VII, § 1º e 2º).

Este é o cenário em que ocorre a volta ao país de pessoas fundamentais como Paulo Freire, que retornava com o forte desejo de ajudar a construir novas bases sociais, educacionais, políticas, éticas, econômicas, para o Brasil. Há então uma forte efervescência em várias dimensões da vida social, política e cultural do país.

historicamente vinculados, por um lado, a configurações de conhecimento e de poder e, por outro, à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência”. (GIROUX, 1990, p. 1).

²⁷Direito público subjetivo é aquele pelo qual seu titular passa a poder exigir de forma direta e imediata o cumprimento de um dever e uma obrigação por parte do Estado. O não cumprimento deste direito implica em responsabilidade das autoridades competentes em questão (Art. 208, VII, §1º e 2º).

A oportunidade de reflexão sobre a construção democrática não deve ser desperdiçada como importante contribuição neste estudo de caso e para isso Atílio Borón pode oferecer importante reflexão, pela dedicação que o estudo realiza em recuperar, mesmo em linhas gerais, o cenário político e social do país. Cenário em que o CES continuava a existir como atendimento formal da rede pública do estado do Rio de Janeiro e de outros estados, findada a década de 1970.

[...] A incompleta e – em alguns casos, também – demorada derrota dos regimes autoritários nos países da América do Sul e o início de uma longa e complicada fase de transição democrática foram acompanhados por um saudável ressurgimento do interesse em discutir a rica multiplicidade de significados contidos na proposta democrática. Uma vez que os distintos políticos fizeram uma verdadeira ‘profissão de fé’ democrática, claro com resultados desiguais no que se refere a sua credibilidade, o tema se converteu em motivo de agitados debates no campo da ciência política. Alguns, entre os quais se inclui um segmento muito importante da esquerda latino-americana, além dos tradicionais representantes das posições neoconservadoras, aderiram a uma concepção que sustenta que a democracia é um projeto que se esgota na “normalização” das instituições políticas. Para os que são tributários desta perspectiva, a gigantesca empresa de instaurar a democracia se reduz à criação e institucionalização de uma simples ordem política – isto é, um sistema de regras do jogo que faz abstração de seus conteúdos éticos e de natureza profunda dos antagonismos sociais – e que só coloca problemas de governabilidade e eficácia administrativa [...]. Convém tomar nota das perniciosas implicações teóricas e político-ideológicas desse triunfo contundente das concepções schumpeterianas – que reduzem a democracia a uma questão de método, dissociado completamente dos fins, valores e interesses que animam a luta dos atores coletivos – a expensas das formulações clássicas, nas quais a democracia é tanto método de governo quanto uma condição da sociedade civil. Para os que compartilham essa perspectiva, portanto, a possibilidade de que a refundação da ordem democrática na América Latina se esgote na simples reestruturação do regime político é motivo de profunda preocupação. De fato, acreditamos que não se pode compreender o significado que tem a recuperação da democracia se não a concebemos como um projeto indivisível que repousa em duas exigências: por um lado, um conjunto de regras “certas” do jogo que permita institucionalizar — e provisoriamente resolver — os antagonismos sociais e chegar a resultados “incertos”, isto é, nem sempre necessariamente favoráveis aos interesses das classes dominantes; por outro, a democracia também contém uma definição da ‘boa sociedade’ que, dialeticamente, finaliza no socialismo. Essa postulação se articula em torno de dois eixos: a igualdade concreta dos produtores e a liberdade efetiva dos cidadãos – dos quais se deriva não só a imagem de uma “utopia positiva” mas também uma proposta de reforma social que suprima as flagrantes injustiças do capitalismo e oriente aos agentes sociais da transformação nos traçoeiros labirintos da conjuntura. Só por essa via se poderá reconciliar, pelo menos parcialmente e por enquanto, a cidadania política abstrata da democracia burguesa com a descidadania social concreta que caracteriza as sociedades capitalistas. (BORÓN, 1994, p. 7-9).

Outro movimento, contudo caminha paralelamente, nas sombras do país (e das esperanças em relação à construção democrática), da América do Sul e do mundo. O capital tem planos para o futuro, para o novo século que se aproxima, espreita e age, mesmo que estejamos impregnados de um forte desejo de liberdade civil e emancipação em todos os sentidos da vida pública.

As políticas neoliberais em curso, desde a ditadura militar, em contraposição às nossas frágeis conquistas democráticas — por se realizarem em meio a tantas contradições e antagonismos —, avançam rápida e paralelamente aos movimentos em prol da construção democrática dos anos 1980.

Programas de estabilização, reformas econômicas são responsáveis por uma crescente sujeição aos ditames de organismos internacionais e agências multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BID); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD); Organização Mundial para o Comércio (OMC) e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que fazem “recomendações” antidemocráticas em relação às principais áreas responsáveis pelos níveis de bem-estar que um Estado possa garantir aos cidadãos. A esfera pública é fortemente atacada, e é assim que entramos nos anos 1990.

Na pauta da Nação, o desemprego estrutural, a perda gradativa de um conjunto de direitos sociais e trabalhistas duramente conquistados ao longo de décadas. Para o mundo do trabalho o cardápio oferece: vínculos precários, o assujeitamento crescente ao chamado trabalho temporário, achatamento dos pisos salariais das mais diversas categorias. O discurso da *empregabilidade* culpabiliza o trabalhador por sua condição de desemprego, disseminando a idéia de que é preciso deter múltiplas habilitações para que tenha alguma chance em relação ao mercado. Deste modo, é dada uma nova largada na corrida por certificações por parte de jovens e adultos, agora trabalhadores sem trabalho. O CES, na incerteza e fragilidade do seu projeto político-pedagógico, é vulnerável a esta pressão e corrida por certificações.

No campo social mais amplo, as políticas públicas são focalizadas e emergenciais. Parcos recursos são alocados nas áreas de educação, saúde, habitação. A paisagem vai assumindo uma feição cada dia mais árida.

A *memória contemporânea*²⁸ da EJA sinaliza principalmente para os últimos anos da década de 1990, com a chamada oficial para a realização da V CONFINTEA – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – promovida pela UNESCO e realizada em julho de 1997 em Hamburgo, na Alemanha. Merece destaque o fato de que em Hamburgo foi criado o Decênio da Alfabetização em homenagem a Paulo Freire.

Do encontro entre sujeitos diversos, representantes de governos, sistemas, sociedade civil representada através de diversos segmentos e movimentos sociais, e dos embates travados entre todos estes atores, uma declaração é produzida – a Declaração de Hamburgo – composta por 27 artigos que explicitam para a EJA uma multidimensionalidade que traduz a sua importância para o novo século que se aproxima e mesmo para o futuro mais distante da humanidade.

Em vista dos compromissos preconizados pela Declaração, é construída a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, que apresenta dez temas²⁹ com desenvolvimento suficiente para contribuir na formulação de um conjunto de ações nos países signatários dos compromissos assumidos em Hamburgo. Além disso, a Agenda previu algumas estratégias de acompanhamento, entre elas a realização de encontros internacionais entre os países signatários para avaliação do alcance das metas pactuadas. Os encontros posteriores à V CONFINTEA, infelizmente, sinalizam para o fato de que as metas estabelecidas não vêm sendo alcançadas pela maioria dos países signatários, conforme atesta o relatório-síntese do Encontro realizado em Bangcoc, na Tailândia, em 2003.

Nós, participantes do Balanço Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) chegamos à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a *Declaração de Hamburgo* e *A Agenda para o Futuro*, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário da situação mundial da educação e aprendizagem de adultos – conduzida de forma temática, global, regional, nacional e local, pelos governos, pelas

²⁸ A UNESCO publicou em parceria com o MEC em 2004 como primeiro volume de uma coleção intitulada Educação para Todos, o livro *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996 – 2004*.

²⁹ Os temas são: *Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI*; *A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos*; *Garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica*; *A educação de adultos: igualdade e equidade nas relações entre homem e mulher e maior autonomia da mulher*; *A educação de adultos e as transformações do mundo do trabalho*; *A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população*; *A educação de adultos: cultura, meios de comunicação e novas técnicas de informação*; *Educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos*; *Os aspectos econômicos da educação de adultos*; *A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais*.

organizações não-governamentais e da sociedade civil, pelas redes engajadas, pelos movimentos sociais e por outros parceiros – tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante neste campo. (Bangcoc, Tailândia, 8–11 de setembro, 2003).

Voltando ao processo de realização da Conferência de Hamburgo, em razão da chamada, o Brasil dá início a uma série de encontros preparatórios para levantamento, discussão e avaliação da EJA no Brasil, o que foi sendo sistematizado e, de certa forma, e em parte, contribuiu para a discussão durante a V Conferência. É preciso seguir recuperando parte deste movimento, pois dele emergem importantes protagonismos no campo da EJA contemporânea, e seus depoimentos revelam aspectos importantes de tensões históricas da década.

Em 1996, em Natal, Rio Grande do Norte, de 8 a 10 de setembro foi realizado o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com representantes dos diferentes segmentos atuantes no campo da EJA, tendo sentido preparatório para o encontro latino-americano, antes de Hamburgo. Algumas situações decorrentes do avanço das políticas neoliberais em curso já são significativamente perceptíveis. O grupo reunido em Natal, refletindo sobre o atendimento realizado na EJA, faz o seguinte balanço:

Embora deficitária, a oferta pública de EJA é realizada majoritariamente pelas redes estaduais, uma vez que seus programas abrangem o ensino fundamental completo, médio e profissionalizante. Os municípios vêm assumindo uma participação crescente na promoção da EJA, especialmente nas capitais e cidades de maior porte, sendo relevante o número de projetos municipais institucionalizados que realizam experiências pedagógicas inovadoras. A maior parte das iniciativas municipais, porém, incide sobre o primeiro segmento do ensino fundamental. Observa-se uma tendência extremamente preocupante das políticas públicas à descentralização e municipalização da EJA, havendo descompasso entre essa tendência e a garantia de distribuição equitativa de recursos entre as esferas de governo. Há tempos atuam na EJA – por vezes sem a devida articulação entre si – não só os sistemas estaduais e municipais de ensino, como entidades ligadas a sindicatos patronais e de trabalhadores, igrejas, empresas, organizações não-governamentais e universidades. Recentemente, vêm se multiplicando em todo o país as experiências de parcerias entre órgãos públicos, entidades empresariais, sindicatos, universidades, organizações populares e não-governamentais na promoção da EJA. O estabelecimento dessas parcerias tem favorecido a diversificação das experiências para atender às especificidades das demandas educativas dos diversos grupos sociais que necessitam escolarizar-se. Embora sejam avaliadas positivamente, a tendência ao estabelecimento de parcerias gera inquietações que impliquem a progressiva desobrigação do Estado perante suas responsabilidades na oferta de EJA.

A crescente desresponsabilização do Estado foi forçando a consolidação de novas relações entre as esferas de governos, assim como transformando todo um conjunto de

históricas parcerias do Estado com a sociedade civil e atuação desta como saudável oposição, em trabalho terceirizado, e nesta perspectiva cresce principalmente a participação das organizações não-governamentais na execução de projetos em áreas fundamentais ao bem-estar social, como por exemplo, educação e saúde.

Paralelamente a isso, acentua-se a fragilidade tanto em relação à concepção quanto aos recursos disponibilizados, para formulação e execução das políticas públicas, expondo dessa forma os limites de algumas concepções e práticas voltadas para o fortalecimento da sociedade civil organizada, principalmente quando crescem as contradições na corrida e disputa por recursos públicos, visando ao financiamento de projetos. Com isso, começa a sair de pauta, nessas mesmas organizações, a compreensão de que a sociedade civil organizada não deve “abrir mão” do Estado, e sim se aliar à luta política intencional e conseqüente, para que o Estado não se “demitir” das suas responsabilidades. O risco implícito é o de que passem a constituir peças fundamentais, contribuindo, por assim dizer, para o processo de desmonte da esfera pública estatal, por se tornarem colaboradores indispensáveis ao projeto neoliberal em curso.

O entendimento de que o Estado³⁰ não pode ser visto como um repassador de recursos torna-se uma imposição ética. O Estado em suas diferentes esferas de governo precisa continuar a ser visto e cobrado como responsável pela formulação e execução de políticas públicas de maior qualidade e abrangência. O preço a ser pago pela sociedade pelo crescente descompromisso será alto demais, trazendo como conseqüência à radicalização das desigualdades sociais, econômicas e educacionais, entre outras, criando com isso complexas situações de exclusão, que atinge a um enorme contingente da população.

A década de 1990 ainda é referência do ponto de vista da formulação de outros importantes documentos/marcos considerados também responsáveis pela atual configuração da EJA no Brasil: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, em que a EJA passa a ocupar o lugar de *modalidade* da educação básica nos atendimentos ao ensino fundamental e médio; e Parecer CEB/CNE nº. 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, que busca superar a concepção supletiva que tem norteado historicamente a educação de jovens e adultos.

A Câmara de Educação Básica empreendeu, por solicitação do MEC, um trabalho que culminou na elaboração de Diretrizes para o ensino fundamental e médio. No entanto, como a

³⁰ Superar o paradigma de um Estado autoritário, paternalista e altamente regulador, e reinventá-lo como Estado democrático e popular, é o desafio histórico que temos nas mãos.

EJA havia alçado a condição de modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, reconhece-se a necessidade de haver uma formulação de Diretrizes específicas para a modalidade. O Parecer foi um documento produzido como resultado de audiências públicas, com representantes da comunidade educacional brasileira, dos órgãos normativos e executivos dos sistemas. A construção do Parecer então é realizada a “múltiplas mãos” e, então, por esta possibilidade de discutir concepções mais progressistas para o campo com representantes dos muitos segmentos, podemos dizer que seja um documento de feições acentuadamente democráticas.

Para isso colaboraram os Fóruns de EJA, alguns instituídos desde 1996, como é o caso do Rio de Janeiro, organizado como estratégia de trabalho para a preparação da participação do Brasil na V Conferência realizada na Alemanha.

Os novos cenários em que a educação de jovens e adultos se desenvolve por meio de diferentes ações no âmbito do estado do Rio de Janeiro, ainda implica mais algumas tensões, sobre as quais iremos refletir agora.

Em 9 de janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação – o PNE. Mas há uma história que precisa ser relatada, para que possamos mais uma vez perceber o quanto às relações de força, produzem uma dada realidade, configuram um processo histórico.

Através de um movimento reconhecido pelos próprios participantes como “*um verdadeiro mutirão cívico*” foi elaborado a muitas mãos Brasil afora o *Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira*. Este documento foi produzido assumindo como principal referencial a Constituição Federal de 1988, e buscando empreender um amplo e complexo diagnóstico da situação educacional brasileira, sistematizando Diretrizes e Metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para os sistemas de educação.

³¹ Paiva, no artigo *Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários de mudanças* faz uma breve, porém significativa retrospectiva do surgimento dos Fóruns de EJA: “[...] Animados pela convocação da UNESCO para preparar, ao longo de 1996, em nível nacional e latino-americano, a participação na CONFINTEA, inicia-se no Estado do Rio de Janeiro, em junho, uma estratégia de trabalho conhecida como Fórum de Educação de Jovens e Adultos. Tal estratégia, certamente, contribuiu para a desconstrução de posturas e atitudes centralizadoras, adquiridas ao longo de muitos anos na sociedade, possibilitando o estabelecimento de relações mais igualitárias, fator decisivo para um processo de democratização da educação nas esferas locais, como preconiza a LDB, ao mesmo tempo em que representava um grupo de pressão organizada e permanente, em defesa dos interesses da educação de jovens e adultos. Depois dessa iniciativa, outras surgiram no país, marcando as diferenças de constituição de cada uma. Atualmente existem dezoito Fóruns de EJA, sendo dezesseis estaduais e dois regionais. Para isso, muito contribuiu o Fórum do Rio de Janeiro, assessorando os que se criaram, aportando experiências e conhecimentos produzidos ao longo de sete anos de trabalho”. (PAIVA, 2004, p. 36-37). Vale ainda a ressalva de que os Fóruns citados, nessa ocasião, são os seguintes: Rio de Janeiro, Paraíba, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Tocantins, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Goiás, Alagoas, Distrito Federal e Nordeste Paulista e Regional de Ipatinga, embora na atualidade apenas o Amapá ainda não tenha Fórum constituído e já chegue a 34 os Fóruns Regionais.

Este documento foi apresentado como texto preliminar no 2º Congresso Nacional de Educação (CONED) realizado em Belo Horizonte em novembro de 1997, rediscutido com toda a comunidade educacional presente, com representantes de todo o país, aprovado no CONED em 9 de novembro de 1997. Este documento chamado de *Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira* foi entregue ao Congresso Nacional em dezembro de 1997 em ato simbólico, sendo posteriormente apresentado a Câmara dos Deputados, como Projeto de Lei nº. 4155/98, pelo Deputado Federal Ivan Valente do PT/SP. Contudo o desfecho pode ser melhor expressado pelo depoimento de Marília Leite, do Sindicato Nacional das Instituições do Ensino Superior (ANDES), no primeiro Congresso Estadual de Educação (COED) realizado no Rio de Janeiro em 2002.

As entidades do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sempre tiveram clareza quanto ao desfecho do confronto que se seguiria. A correlação de forças no Parlamento nos foi sempre desfavorável, desde a LDB; o empenho do Executivo em fazer prevalecer, qualquer custo, o seu ideário educacional, fundado nas orientações e na ideologia do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, jamais deixou espaço para diálogo e negociação. A vontade dos gabinetes de Brasília prevaleceu sobre a proposta emanada da sociedade organizada. Foi aprovado o PNE de lavra totalmente governamental. E tão rapidamente quanto foi aprovado, foi inviabilizado pelos vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, enquanto plano de ação, plano de governo. O chefe desse mesmo governo o transformou em não mais que uma carta de intenções. (1º COED, 2002).

Os nove vetos presidenciais feitos ao PNE tiveram principalmente o objetivo de limitá-lo gravemente do ponto de vista do financiamento. A carta apresentada pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) referente ao IV Congresso Nacional de Educação – IV CONED / 2002, mostra a perspectiva defendida pelo *PNE da Sociedade Brasileira* em relação ao aporte de recursos.

O *PNE: Proposta da Sociedade Brasileira* indica prioridades claras de investimento em educação pública, tendo como referência o custo/aluno de cerca de 25% do PIB *per capita* na Educação Básica e 60% na Educação Superior, definindo uma aplicação progressiva até chegar a 10% do PIB. Somente quando superados os *déficits históricos*, o Brasil poderá investir próximo a patamares internacionais, garantindo um atendimento equilibrado de educação de boa qualidade para toda a população. (Carta ao IV CONED, 2002).

O Plano Nacional de Educação, uma vez aprovado, passou a ser referência nacional pelo prazo de 10 anos, assim como passou a demandar a elaboração de Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Em vista disso organiza-se no Rio de Janeiro o 1º COED no período de 21 a 23 de novembro de 2002, como estratégia de trabalho que, ao convocar todos os segmentos da comunidade educacional do Estado do Rio de Janeiro, visava à elaboração da proposta da sociedade para o Plano Estadual de Educação. Tendo como referência o exemplo dos CONEDs, realiza-se no Rio — provocado por uma associação de entidades da sociedade civil, que o governo do estado, então com Benedita da Silva como governadora, encampa — um amplo debate que culminou em Propostas, Diretrizes Metas e Resoluções para a organização da educação escolar no estado.

A Educação de Jovens e Adultos recebe atenção expressivamente condizente com sua importância social, preconizada pela Constituição, pela LDB, pelo Parecer de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e ainda buscando ter em vista os compromissos assumidos em Hamburgo na V CONFINTEA. A proposta construída no Congresso foi encaminhada ao Poder Legislativo.

Mas o que temos a seguir a exemplo da experiência em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE – e expressando também antagonismos vividos no âmbito do estado do Rio de Janeiro, é a produção de uma *versão de gabinete* que, no entanto afirma contemplar as propostas encaminhadas pela sociedade após a realização do 1º COED. Esta versão do Plano Estadual encontra-se aguardando uma possível aprovação do governo estadual, porém já sendo acompanhada por processos que recorrem questionando a legitimidade do documento e de suas propostas.

Para a Educação de Jovens e Adultos, esta versão do plano estadual representa um retrocesso, trazendo vulnerabilidade e incerteza à luta intensa que se tem travado no sentido de fazer prevalecer referenciais que expressem crescente consonância com os mais dignos sentidos atribuídos à educação de jovens e adultos, compreendida fundamentalmente sob a ótica do direito.

Esta versão do Plano Estadual de Educação reduz todas as previsões em relação ao atendimento a demandas educacionais por parte de jovens e adultos, a objetivos e metas previstas para a Educação a Distância (EAD).

Nas sedes das regiões geoeeducacionais em que se divide o Estado, haverá uma escola da rede estadual que servirá de Matriz irradiadora da Educação a Distância destinada aos candidatos à Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º fases), Ensino Médio regular e Educação Profissional e, como prevê a Lei 9.394 / 96, também aos educandos do Ensino Fundamental regular, em situações de emergência, e como complementação pedagógica. Esta escola

estadual irradiadora da EAD será devidamente equipada, em material e recursos humanos, no prazo de um ano, contado a partir do início da vigência deste plano, a fim de poder dar atendimento pleno à comunidade estudantil descrita nesta meta.

O interesse em ampliar o alcance e o uso das metodologias de educação a distância, é visivelmente crescente. Uma simples consulta ao MEC mostra isso sem maiores dificuldades. O que merece da nossa parte um olhar capaz de problematizar esta tendência, buscando perceber para além de preconceitos e promessas, o que realmente pode representar para a educação pública, incluindo os cursos universitários. Na compreensão dominante sobre EAD, se destaca a percepção de que faz parte dela o uso de recursos de variadas tecnologias educacionais, como o rádio e televisão, mas principalmente a expectativa ou promessa termina recaindo sobre o uso mais intensivo das novas tecnologias de comunicação. Contudo devemos considerar dois aspectos. Um diz respeito ao nível de exclusão digital que marca no presente a sociedade brasileira. A mesma lógica de desigualdade e exclusão que marca as condições mais amplas que atingem as maiorias, condiciona o acesso e a democratização de usos das tecnologias ligadas à informática. Esta realidade inclui no campo da educação, por exemplo, tanto professores, quanto alunos. A outra consideração que devemos fazer, diz respeito a uma compreensão crítica sobre a educação de jovens e adultos e suas características mais prementes que dizem de sujeitos, jovens, homens, mulheres e idosos, que se incluem expressivamente entre aqueles cujo acesso às novas tecnologias tem sido interdito por condições sociais econômicas e educacionais mais amplas, além de protagonizarem processos de escolarização marcados pela fragmentação, produzida pelas inúmeras tentativas de dar continuidade à educação escolar – o que iremos discutir nos próximos capítulos – seus domínios de leitura e escrita são comumente precários para corresponder satisfatoriamente a estas práticas em curto prazo. E ainda, aqueles que atuam e militam no campo, com jovens e adultos demandantes da EJA, podem perceber que estes sujeitos têm necessidades educacionais que implicam mediações presenciais prioritariamente, assim como do ponto de vista da subjetividade, a presença do professor e a qualidade da relação entre professor e aluno e das relações estabelecidas com seus pares, costuma ser tão determinante para o sucesso destes alunos, quanto às metodologias utilizadas. Então, o que pode representar o atrelamento da oferta de EJA à oferta de educação à distância? A produção de novas exclusões? Estas são questões que demandam acompanhamento contínuo e crítico dos que atuam no campo da educação de jovens e adultos.

Demonstrando profunda articulação às feições desta versão para o Plano Estadual de Educação contamos ainda com o Projeto de Lei nº. 2127 / 2004 que estabelece as Diretrizes para Organização do Sistema de Ensino do estado do Rio de Janeiro. Este documento que segue a mesma linha proposta na versão do Plano elaborado pelo governo atual, remete a Educação de Jovens e Adultos deste estado aos confins de concepções e práticas supletivas, expressadas pelo interesse predominante em realizar a EJA por meio de exames, que inclusive devem, gradativamente, passar a ser responsabilidade dos CES. Como projetos-piloto alguns CES começam a formular exames para os jovens e alunos que freqüentam as unidades. O mesmo Projeto de Lei nº. 2127/2004, que estabelece as Diretrizes para Organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, na seção IV, da Educação de Jovens e Adultos que prevê como responsabilidade do poder público a oferta de cursos e exames supletivos em todo o território do estado, diz em seu § 2º: “Os exames descritos serão oferecidos permanentemente pelas unidades escolares da rede pública estadual que ofereçam ensino não-presencial”.

Este é o cenário legal em que o presente estudo de caso desenvolvido no CES / SENAI se desenrola. Uma escola exposta às tensões impostas pelas formulações oficiais para a organização da EJA no âmbito do estado do Rio de Janeiro, em confronto a outros referenciais legais que acenam para a configuração do campo, como já foi dito em relação ao Parecer CEB nº. 11/2000 e a LDBEN e em vista também dos compromissos internacionais assumidos, além de demandas complexas e condicionadas a configurações sociais e econômicas mais amplas resultantes dos processos de globalização capitalista.

5. O CES / SENAI E QUESTÕES DA REALIDADE COTIDIANA

O Centro de Estudos Supletivos SENAI foi fundado em 1980, mas devemos retomar o histórico que antecedeu ao seu surgimento para compreendermos um pouco melhor o lugar desta escola no cenário da educação de jovens e adultos no estado e no campo mais amplo da educação de jovens e adultos.

Em 1979 funcionava a Escola Estadual de Ensino Supletivo SENAI, como resultado do Acordo de Intercomplementaridade firmado entre a Secretaria de Educação do antigo Estado da Guanabara (através do Fundo Estadual de Educação) e o Departamento Regional do SENAI do Estado da Guanabara. Este acordo foi assinado em 16 de maio de 1973 e renovado em 12 de abril de 1978. A escola oferecia educação geral de 5ª a 8ª fase do primeiro grau em equivalência ao chamado ensino regular, atendendo a demandas da suplência, da comunidade mais ampla, mas prioritariamente aos jovens alunos matriculados nos cursos de aprendizagem e dos cursos de formação profissional do SENAI, que haviam interrompido seus estudos de educação geral.

Em meados de 1979 começou-se a questionar a escola supletiva, em um nítido movimento de substituí-la por um CES, o que não surpreende, pois os Centros de Estudos eram considerados altamente inovadores do ponto de vista metodológico e uma estratégia de escolarização de maiores possibilidades de abrangência em termos quantitativos para jovens e adultos. A proposta interessa de imediato ao SENAI, que naquela ocasião manifestava interesse pela educação à distância e isso faz com que o novo convênio seja celebrado rapidamente. Contudo alguns depoimentos de professores/as que viveram este processo indicam ter sido difícil o processo de mudança de uma escola presencial, mesmo com concepção supletiva, para um centro de estudos supletivos de regime semipresencial.

[..] Aí houve uma ruptura naquela escola, né? Alguns alunos não quiseram aceitar, saíram... Foi um período em que nós convivemos com uma evasão muito grande. (depoimento de um professor).

Com esta evasão, o atendimento da escola transformada em CES amplia o atendimento a sujeitos que não mantinham vínculos com o SENAI. Em 1981 o CES passa a oferecer o ensino médio, o que também, segundo relatos, provocou choques e conflitos, pois não se admitia que este grau de ensino fosse oferecido por meio de módulos, em um centro de estudos supletivos.

Em relação à substituição da Escola Supletiva pelo Centro de Estudos, ainda é necessário destacar que existem diferentes versões a respeito da transição de uma para outra, no que tange às reações de alunos/as e ao contexto em que esta mudança ocorreu. O projeto político-pedagógico do CES / SENAI, elaborado em 2002 e ainda vigente, integrando algumas avaliações mais recentes ao seu conjunto, quando apresenta o histórico do CES argumenta que a transformação da Escola em Centro de Estudos fora uma decisão com base em alguns aspectos vivenciados na instituição:

Os alunos, já no mercado de trabalho, não conseguiremos acompanhar os horários, nem frequentar com assiduidade as aulas; a forma do ensino era incompatível com a dos cursos profissionalizantes ministrados pelo SENAI que utilizavam metodologias baseadas no ensino individualizado e no ritmo próprio de cada aluno; além disso, permitiam a entrada do aluno no curso na época que pudesse, independente do ano letivo. (Projeto Político Pedagógico CES / SENAI, 2002, p. 6).

A tensão concentrada nas diferentes versões em relação à mudança da Escola Supletiva para Centro de Estudos Supletivos revela, de forma contundente, sentidos e significados que disputam hegemonia no campo da educação de jovens e adultos. Uma educação que tem singularidades como educação de sujeitos chamados a corresponder a um conjunto de demandas do mundo do trabalho e da família, assim como aos desdobramentos implicados a estes diferentes papéis desempenhados e a seus condicionamentos a contextos estruturais e conjunturais mais amplos.

Desse modo, muitas questões surgiam, entre elas: como atender as demandas de escolarização de jovens e adultos, oferecendo uma educação escolar³² capaz de corresponder à condição histórica e social de trabalhadores/as? Como oferecer uma educação que conferisse, aos sujeitos, condições crescentes de se educar por toda a vida, transformando-se e transformando o seu meio social? Como possibilitar a tradução de uma concepção de EJA subjacente a uma organização curricular, com novos modos de ordenar tempos e espaços educativos? Estas eram questões cruciais, para quais deve-se dedicar permanente atenção.

³² Sônia Kruppa no artigo *Uma outra economia pode acontecer na educação*: para além do Capital Humano, reflete sobre a educação dos trabalhadores e a cultura escolar predominante que para ela cria uma situação de descompasso em relação às reais necessidades pedagógicas que a classe trabalhadora ou, segundo Antunes, a classe-que-vive-do-trabalho demanda: “Uma das explicações para o freio conservador da escola está em seu isolamento da realidade [...]. Portanto, a escola contribui para disciplinar os trabalhadores, não apenas porque seus valores sejam individualistas (conforme se apresentam no controle individual da produção escolar, no sistema de premiação, na seleção direta e / ou indireta dos considerados competentes), mas também porque sua organização dificulta a sociabilidade e a formação de espaços coletivos não previstos. Tem um regime que transpira submissão e disciplina à fala”. (KRUPPA, 2005, p. 22-23).

Podemos ainda pensar, em relação a esta passagem da transição da Escola Supletiva para o CES, que o cumprimento do direito à educação, por parte de jovens e adultos, tem sido um grande desafio, e responder de modo democrático implica de todos os envolvidos a capacidade de mobilizar, de acionar mecanismos de reflexão coletiva, e que para isso os Fóruns de EJA têm representado uma importante instância de luta coletiva de gestores, educadores/as, alunos/as da educação de jovens e adultos, do campo e da cidade.

Mas o que acontece no CES / SENAI para jovens e adultos, homens e mulheres, na grande maioria possuidores de trajetórias marcadas por sérias discontinuidades e fragmentações na educação escolar?

5.1 CONHECENDO A ESCOLA

O CES / SENAI está localizado na Rua São Francisco Xavier, 417, no 3º andar do prédio onde funciona o Centro de Formação Profissional de Artes Gráficas do SENAI. Localizado em um bairro tipicamente de classe média, conhecido por Maracanã, cujas principais atividades econômicas estão ligadas ao comércio e à prestação de serviços. Em seu entorno estão Centros Federais de Educação Tecnológica, de nível médio e superior; a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; hospitais públicos de referência como o Hospital Universitário Pedro Ernesto (UERJ) e uma unidade do INCA, em Vila Isabel, bairro vizinho, de fronteira muito próxima. O bairro ainda abriga o complexo arquitetônico formado pelo Estádio de Futebol Mário Filho – o Maracanã — onde são disputados jogos de campeonatos de nível estadual, nacional e internacional; o Maracanãzinho, que acolhe eventos diversos, *shows* e campeonatos de vôlei e basquete e o Estádio Célio de Barros, destinado principalmente a treinamentos e disputas de outras modalidades de esportes, além do Parque Aquático Júlio Delamare. O bairro ainda conta com uma estação de trem da Super Via, com parada dos ramais de trens paradores com destino ao bairro de Deodoro, Bangu e Campo Grande; e a estação do Metrô Rio, com circulação de trens da linha Pavuna–Estácio.

A chegada à escola foi cercada de expectativas em relação à possibilidade real de estabelecer um diálogo com professoras/es em uma realidade em que todos — alunas/os e professoras/es — tinham tanta pressa, como já analisado por mim na discussão metodológica, além do desafio de exercitar permanentemente a aproximação e o estranhamento em relação ao próprio Centro de Estudos.

No prédio há uma portaria de frente para a rua São Francisco Xavier, e é por ela que se dá o acesso principal aos demais prédios do conjunto. Os alunos do CES, além da camiseta

que alguns usam, portam crachás. Os visitantes também devem identificar-se e somente assim recebem crachá de visitante para ter acesso às dependências da escola. Nos fundos do grande terreno há uma grande piscina que algumas pessoas da comunidade do entorno freqüentam para natação.

Logo que se chega ao terceiro andar, em frente à escada, está a entrada para o CES. Nela um mural que dá “Boas Vindas” àqueles que chegam. O CES / SENAI atualmente está funcionando no horário de 10h às 21h, e a redução no horário, segundo relatos de algumas/alguns professoras/es e alunas/os, significou a exclusão de alunas/os que vinham ao CES antes do horário do trabalho, por exemplo, pessoas que trabalham nos pontos de comércio instalados nos *shoppings* das redondezas e que iniciam o horário comercial às 10h da manhã. Todas essas são questões que demandam reflexão por parte da escola.

Em frente à entrada da escola observa-se mais um lance de escada que conduz a um próximo andar. Nesta escada é possível encontrar alunos/as estudando, em muitos momentos, ou conversando, simplesmente, em uma espécie de intervalo, na hora de entrada ou saída, já que no térreo e na área da portaria não é permitida a permanência de alunos/as.

Nesta mesma entrada também estão dispostos alguns murais informativos, que se renovam para corresponder às prioridades de cada período. Assim, por exemplo, se estivermos no mês de julho, veremos no quadro um cronograma informando sobre os plantões de cada disciplina e professor/a. Os banheiros de professores/as e alunos/as também estão neste espaço, dispostos no canto esquerdo de quem entra. Vemos ainda um telefone público e a placa de inauguração do CES. Quando entramos, vemos à direita uma nova porta que nos conduz ao um grande corredor com salas de ambos os lados.

Como contrapartida do Estado, cujo convênio com o SENAI não vem sendo atualizado há um bom tempo, e criando com isso a situação irregular da presença do CES no espaço SENAI, sem qualquer acordo formal, algumas obras de reparo foram feitas a partir de 2000. Segundo relatos do grupo dirigente da escola, quando assumiram a direção o espaço estava bastante deteriorado. Os resultados agora são visíveis: paredes limpas e pintadas, corredores sempre limpos e varridos, banheiros limpos, refeitório também. Nas paredes, murais, quadros de avisos, quadros para apreciação estética dos que circulam, vasos de plantas bem cuidadas, bebedouros, uma sala reservada para atendimento das/os filhas/filhos de mulheres que estão estudando no CES (o funcionamento desta sala é muito discreto, pois existem dificuldades em ter alguém para desenvolver este trabalho continuamente), as cabines (salas em que estão dispostas mesas para cada professor/a).

Do lado esquerdo, logo no início da parede, há um grande quadro organizado como um fluxograma. Este quadro chama-se *Conhecendo o CES* e parece ter como principal objetivo orientar os alunos sobre o funcionamento e os espaços da escola. Estas são as informações do quadro:

Refeitório – 1ª sala à direita: local de lanche grátis, o horário está afixado na porta, mediante a apresentação do crachá atualizado, o aluno receberá a merenda que deverá ser consumida no local; **Secretaria** – 1ª sala à esquerda: é local de informação/es, inscrições, matrícula definitiva, transferências, recebimento e entrega de documentos, devendo-se observar o horário de atendimento na porta e nos murais; **Coordenação** – 2ª sala à esquerda: esclarecimentos sobre horários etc. camisa da escola; **Direção** – extensão da sala de coordenação, SOE e SOP 2ª sala à esquerda – aproveitamento de estudos / início e retorno / troca de disciplina / apoio educacional e pedagógico aos alunos / retorno; **Biblioteca** – teste de suficiência, consulta e empréstimos de livros, resultado do provão do estado; **Recepção** – 3ª sala à direita: todas as informações, entrega de módulos, renovação de crachá, solicitação de documentos, declarações, orientações para o início das atividades escolares; **Sala de estudos** – 5ª sala à direita: somente para os alunos realizarem exercícios de recuperação propostos pelo professor – Atenção! O módulo deverá ser estudado na casa do aluno! Nos horários de aula no laboratório (sala ao lado) a sala de estudos permanecerá fechada! **Laboratório** – 6ª sala à direita: curso presencial de auxiliar de laboratório; **Cabines** – local em que o professor atende ao aluno, as cabines estão localizadas ao longo do corredor, os horários de atendimento estão afixados em murais junto à porta de cada sala, local onde se dá o resultado das avaliações; **Avaliação** – última sala à esquerda: local onde são realizadas as avaliações mediante apresentação de crachá atualizado, teste de escolaridade.

Uma leitura crítica e cuidadosa pode extrair deste quadro algumas importantes reflexões sobre algumas das principais lógicas que organizam a escola que é o CES / SENAI. Os murais com informações como as que podemos ver acima retratam uma escola em que as pessoas devem ter suficiente autonomia para se apropriar das informações que buscam orientar os alunos no cotidiano da escola. Além disso, o domínio da leitura precisa ser suficiente para garantir a apreensão e compreensão daquilo que está sendo comunicado. Tudo parece “previsto”... Nem todas as pessoas, no entanto, detêm níveis de proficiência de leitura³³ que garanta uma boa compreensão, assim como podem — como de fato acontece — ser portadoras de uma cultura da oralidade, para as quais os escritos passam despercebidos.

³³ Durante o trabalho de observação na escola, as conversas informais com seus principais sujeitos – alunos e professores -, e entrevistas com professores e dirigentes, foi possível apreender (o que confirma uma das grandes marcas do campo da EJA: o desafio de constituir os domínios de leitura e escrita, como suportes permanentes para as mais diferentes práticas sociais) a difícil relação dos alunos, principalmente no ensino fundamental, com leitura e escrita. E as dificuldades e impasses que se cria em relação a um regime de estudo ainda fortemente condicionado aos módulos instrucionais.

Outra orientação do quadro que merece destaque e análise, no sentido de irmos aprofundando a compreensão a respeito da escola, é o de orientação aos/as alunos/as sobre o uso da sala de estudos e a lembrança de que os módulos devem ser estudados em casa.

O contrário disso pode trazer ao CES demandas que, inevitavelmente, impõem que sejam acionadas novas concepções e metodologias para o trabalho pedagógico, o que de certa forma vem acontecendo, e as experiências instituintes representam tentativas de responder a estas demandas e pressões. O princípio predominante do trabalho docente em um CES está relacionado a responsabilidades pontuais no momento em que se presta à *orientação* aos/as alunos/as. Por mais que professoras/es³⁴ percebam que alunas/os demandam muito mais no processo de construção do conhecimento, além do que está sendo oferecido no curto espaço de tempo em que cada orientação se realiza, o trabalho pedagógico da maioria dos docentes junto às/aos alunas/os se encerra ali. Esta realidade produz muitas tensões, que serão reveladas principalmente na voz das/os próprias/os professoras/es do CES / SENAI.

A biblioteca conta com um acervo muito modesto e é predominantemente procurada pelos alunos para obterem os resultados dos exames, ou como espaço para realização de testes de suficiência, quando ingressam sem a comprovação necessária em relação à escolaridade anterior. Lamentavelmente, este espaço que deveria estar voltado e fortalecido desde seu acervo até a atividade proposta com intencionalidade, como: “rodas de leitura”, “encontros poéticos”, “hora do conto”, “bate papo com autores”, “oficinas literárias” etc. para a formação de leitores e escritores, como pessoas crescentemente sensíveis e críticas, assume esta identidade precária, esvaziando-se de realizar seus melhores e maiores propósitos.

A biblioteca vem sendo subutilizada, com isso constituindo mais um espaço assujeitado a toda uma lógica que cria predominantemente para o CES uma identidade de “lugar de passagem”. Os alunos vão ao CES para receber os módulos, para realizar avaliações, para receberem orientações nas diferentes disciplinas, o que não pode e não deve ultrapassar os vinte minutos para cada aluna / aluno, tanto para receberem seus certificados, parciais ou finais — e muito poucos alcançam esta condição — como para receber resultados dos exames supletivos.

³⁴ O CES / SENAI conta com um corpo docente composto de: seis docentes de língua portuguesa / literatura; três de inglês, dois de espanhol, seis de matemática, três de ciências e biologia, três de física, dois de química, três de história, três de geografia, dois de sociologia, dois de filosofia, seis aplicadores de avaliação, um aplicador de teste de suficiência.

Os Serviços de Orientação Educacional (SOE) e de Orientação Pedagógica (SOP) atuam condicionados às demandas do modo de operar de CES e, por isso, voltados à orientação dos alunos, em função do fluxo destes pelas disciplinas no nível do ensino fundamental e médio. Pode constatar que essas instâncias de atendimento especializado da escola não têm uma agenda de ações voltada (e organicamente inserida em um projeto político-pedagógico) para a orientação freqüente aos alunos, com encontros permanentes, assim como — e este é um ponto muito crítico — ajudando a construir ações voltadas para a formação continuada de professoras/es na escola.

Estes serviços têm atuado, pelo que pude observar, predominantemente na perspectiva da lógica dominante nos CES e, em particular, no CES / SENAI. Existem experiências instituintes, mas a feição dominante da escola ainda expressa as metas de um ensino prioritariamente voltado para o atendimento individualizado e personalizado no regime semipresencial e sustentado pelo uso dos módulos³⁵.

Quanto à participação das/os alunas/os, a localização dos CES / SENAI propicia a presença de sujeitos dos mais variados pontos da cidade. Vêm da Baixada Fluminense, da Zona Oeste, dos subúrbios da Leopoldina, da Zona Sul, e dos bairros nas adjacências do Maracanã. Alguns trabalham ou trabalharam no bairro ou nas proximidades, mas outros não, vêm porque ouviram falar, porque algum amigo ou parente estudou na escola. As/os alunas/os buscam incansavelmente algo de melhor para suas vidas, e esse “algo de melhor” sempre passará pelo retorno à escola, aos estudos, ou pelo menos pela consciência de que seria necessário dar continuidade à escolarização, mesmo encontrando-se sem condições adequadas de realizá-la.

O corredor da escola está sempre com uma significativa concentração de alunas/os aguardando sentados nos bancos, dispostos na entrada de cada sala onde, por sua vez, estão as/os professoras/es das diferentes disciplinas realizando orientações. Existem momentos de maior circulação no CES, e é possível observar que em cada ciclo de horários mudam as feições dos alunos que por ali circulam. Isto pode ser explicado em função de suas características de gênero, faixa etária e condições de trabalho. Por exemplo, normalmente as

³⁵ Os módulos são organizados da seguinte forma, com algumas modificações difíceis de apreender, e que se instituem em algumas situações através dos mecanismos de “essencialização” para casos de urgência, como aprovação em concursos, por parte de alunos. Para o Ensino Fundamental: LP / 25 módulos; MAT / 22 módulos; HIST / 8 módulos; GEO / 13 módulos, CIEN / 8 módulos; LE / Inglês / Espanhol / 12 módulos. Para o Ensino Médio: LP / Literatura Brasileira / 13 módulos; MAT / 12 módulos, QUIM / 10 módulos; Física / 7 módulos; BIO / 6 módulos; HIST / 10 módulos; GEO / 8 módulos, FIL / 4 módulos; SOC / 4 módulos; LE / Inglês / Espanhol / 12 módulos.

mulheres, não-trabalhadoras fora do contexto doméstico, escolhem horários em que parte do trabalho de casa e do cuidado com os filhos em idade escolar foi cumprida, encontrando espaço e disponibilidade depois do almoço para ir ao CES, dependendo, também, do local de moradia, porque precisam estar em casa no horário noturno.

Quando são trabalhadores autônomos, organizam-se para ir ao CES nos horários mais variados, tendo em vista que seu cotidiano de trabalho não está condicionado a horários rígidos, mas a fluxos irregulares de demandas. Os jovens que não estão trabalhando formalmente também circulam em horários variados, dependendo de alguma outra atividade que estejam desenvolvendo, como em cursos profissionalizantes. As conversas informais que mantive com alunas e alunos revelaram que um grande número de sujeitos está inserido em frentes informais de trabalho, assim como tem, na busca por trabalho, uma atividade árdua e sistemática, que consome grande parte do tempo e das energias desses sujeitos. A busca por trabalho perversamente consome energias (e tem custos) que deveriam estar sendo despendidas no trabalho, na efetiva produção da existência.

5.2 QUEM SÃO AS/OS ALUNAS/OS DO CES?

Desde os primeiros momentos de observação na escola havia uma pergunta que insistia em me acompanhar: quem são as/os alunas/os que transitam pelo CES? Como o CES é uma escola em que as pessoas iniciam, retornam, e freqüentam a partir de condições muito pessoais, por não existirem mecanismos mais reguladores que estabeleçam um “teto” de tempo para cada grau da escolaridade oferecida, no fluxo cotidiano há sempre pessoas chegando ou retornando à escola. Assim como, também, não existindo turmas e, sim, prioritariamente, orientações pontuais e individuais a cada aluna/o, o acompanhamento em relação a eles é acentuadamente fragmentado, para a grande maioria. Esta percepção fez com que durante todo o tempo, de diferentes formas, eu estivesse atenta em abordar, nas conversas com professoras/es, ou mesmo em observações sistemáticas no cotidiano da escola, a “visibilidade” de alunas/os no interior da escola. Alguns entram e saem do CES envoltos em profundo anonimato. Muito pouco se chega a saber a respeito deles. Na fala de professoras/es esta percepção é observável, também no momento em que refletem sobre a evasão no Centro de Estudos, bastante problemática, não apenas pela forma como *evasão* pode assumir o lugar de *exclusão*, mas também porque em um Centro de Estudos o acompanhamento do movimento de entrada e saída de alunas/os é pouco consistente, pelo entendimento de que todo tempo é possível, pois o tempo de concluir é o tempo dos sujeitos alunas/os. Um ano, ou

dez, é uma questão ponderável, a partir deste princípio. Do ponto de vista da produtividade do sistema, estas “matrículas” permanecem contabilizadas como atendimento prestado, encobrindo, efetivamente, o papel do poder público no atendimento a jovens e adultos sem escolaridade de ensino fundamental e médio. Só bem recentemente passa-se a falar sobre o tema com estranhamento, como incômodo, que necessita ser dimensionado através de outros princípios.

Com essa complexidade apontada, é possível destacar algumas características dignas de compreensão.

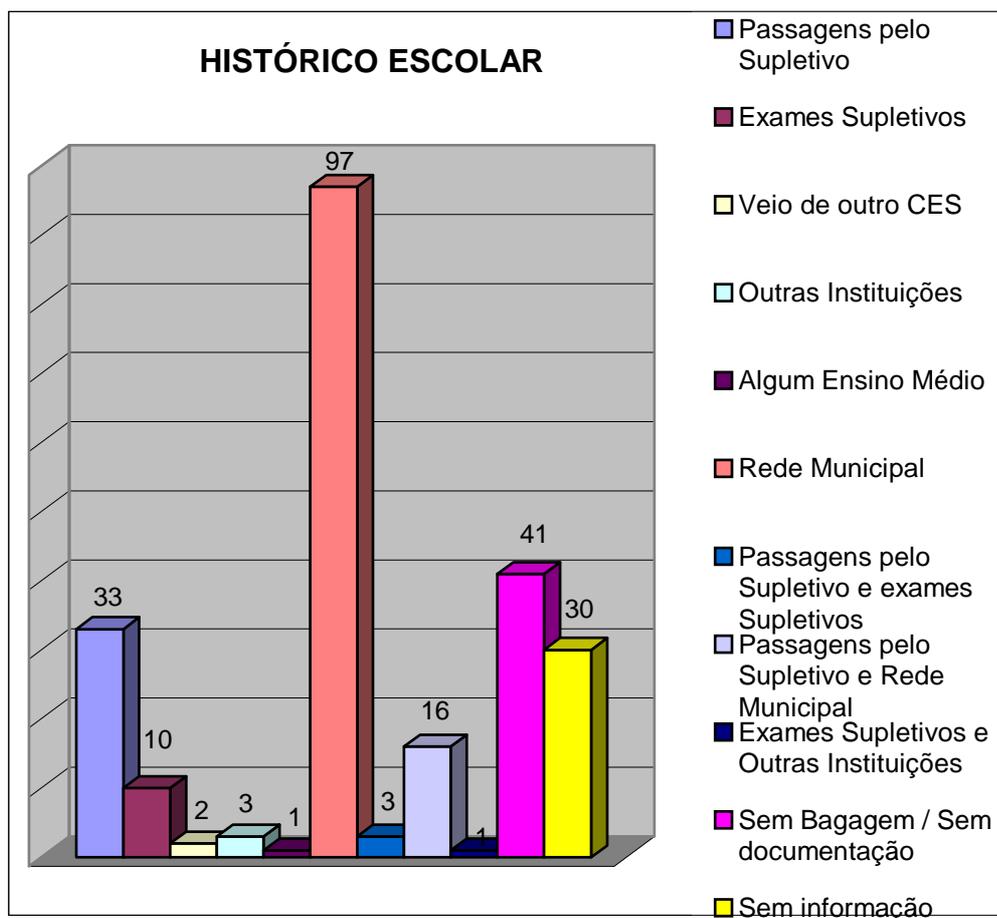
5.2.1 Passagens por outras experiências: a sobreposição de ações

O campo da educação de jovens e adultos tem sido fortemente marcado pela sobreposição de ações para o mesmo fim. Uma multiplicidade de iniciativas que, em tese, existem para oferecer mais amplas garantias de oportunidades educacionais para que jovens e adultos possam se inserir em processos de escolarização nos níveis do ensino fundamental e médio. Todavia, o que se pode constatar é que muitos jovens e adultos têm passado pelos diferentes projetos sem neles conseguir permanecer ou alcançar terminalidade nos estudos. Observe-se a tabela 1 e o gráfico 1:

Tabela 1
Outros projetos (ações) frequentados(as) – histórico escolar

Histórico Escolar	Nº
Passagens pelo supletivo	33
Exames supletivos	10
Veio de outro CES	2
Outras instituições	3
Algum ensino médio	1
Rede municipal	97
Passagens pelo supletivo e exames supletivos	3
Passagens pelo supletivo e rede municipal	16
Exames supletivos e outras instituições	1
Sem bagagem / sem documentação	41
Sem informação	30
TOTAL	237

Gráfico 1



Houve um tempo em que a educação de adultos era, principalmente, uma ação reparadora engendrada como resposta aos sujeitos não-alfabetizados, ou seja, sujeitos que haviam sofrido interdições que impossibilitaram seu ingresso na escola. Grande parte desses sujeitos tinha origem em áreas rurais e, quando nas cidades, eram migrantes em busca de melhores oportunidades. Estas condições ainda existem, contudo os novos cenários são resultado, também, de diferentes dinâmicas sociais e educacionais.

Hoje temos uma EJA que reflete os sucessivos “fracassos” do projeto de universalização da educação escolar, frente às desigualdades intrínsecas ao sistema capitalista.

Jovens e adultos, homens e mulheres passam pelo supletivo, pelos exames, por outros centros de estudos, por instituições variadas (algumas de origem patronal), pelos sistemas públicos de ensino, e por diferentes tempos, ou mesmo concomitantemente. Mas o que vêm alcançando, de fato, com estas inúmeras tentativas?

Esta dramática situação é capaz de revelar o que Nosella (1992, p. 49), tendo as concepções de Gramsci como referência, assinala como grande razão para a construção de um

trabalho político-organizacional-educacional que deve estar determinado a realizar a tarefa histórica de “*consertar pedaço por pedaço uma sociedade profundamente desorgânica*”.

Contudo, a tarefa histórica de construção de uma sociedade orgânica estará irreversivelmente implicada à necessidade de assumir perspectivas e dimensões revolucionárias. E a educação do ser humano — e do jovem e do adulto, em particular — tem implicações profundas com estas necessidades e possibilidades.

As políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos têm sido formuladas ainda com feições compensatórias, ou com marcas dos condicionamentos neoliberais e, deste modo, com base em concepções que direcionam ações focalizadas e de caráter emergencial, destituídas de maior abrangência e continuidade:

A EJA como parte de um projeto de Nação, de transformação, só terá sucesso quando articulada com outras políticas públicas – sociais, econômicas – que visem reduzir as enormes disparidades que existem na sociedade brasileira.

No Brasil, a distribuição de renda sublinha as dimensões da exclusão ou inclusão precária que caracterizam a sociedade em que os 10% mais ricos da população detêm cerca de 50% da renda e, em uma simetria perversa, os 50% mais pobres apropriam-se de somente 10% da renda. Traduzido em números absolutos, um milhão e 700 mil pessoas detêm mais renda que 85 milhões de pessoas. (IRELAND, IRELAND, MACHADO, 2005, p. 99).

Diante desses fatos, é possível perceber que o limite de tantas ações, dispersas no tecido social e nas redes educativas e educacionais, está implicado a razões conjunturais e estruturais, para as quais o enfrentamento demanda a formulação de políticas públicas fundamentadas em concepções que reconheçam o direito de jovens e adultos à educação escolar, à educação continuada, por meio de ações que possam contar com continuidade e recursos para aprimorar sua ação pedagógica.

No entanto, o que se observa, na realidade de jovens e adultos do CES / SENAI pesquisado, é uma forte descontinuidade de estudos, com interrupções de tempo até um nova chegada nessa modalidade de atendimento.

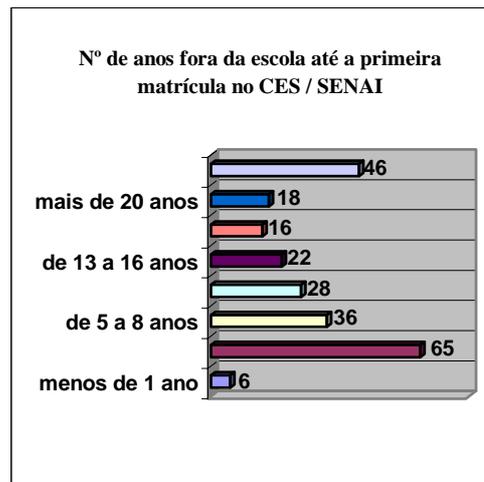
5.2.2 Anos fora da escola: desafios para o CES / SENAI

Os dados continuam indicando a marcante presença jovem e suas demandas de educação escolar. Contudo este levantamento também revela uma maior distribuição em relação a outras faixas etárias, apresentando os mais jovens como aqueles que contam com menos tempo fora da escola até a matrícula no CES / SENAI. Muito embora este dado não esteja explicitado — a baixa idade dos jovens, naturalmente — minha observação na escola e o trabalho com os dados amostrais garantiram a possibilidade de fazer tal afirmação. Apresento a tabela 2 e o gráfico 2:

Tabela 2

Nº de anos fora da escola até a primeira matrícula no CES / SENAI

Período	Nº
menos de 1 ano	6
de 1 a 4 anos	65
de 5 a 8 anos	36
de 9 a 12 anos	28
de 13 a 16 anos	22
de 17 a 20 anos	16
mais de 20 anos	18
S / I*	46
TOTAL	237



S / I* - Sem informação

- o ano de ingresso no CES não consta no quadro;
- sua situação escolar não está preenchida corretamente (faltam alguns dados / anos).

Por maiores que sejam as dificuldades para jovens e adultos trabalhadoras/es e a falta de oportunidades para dar continuidade aos estudos, a escola parece permanecer sendo objeto de desejo e de esperança em relação à conquista de dias melhores. Mesmo que as mudanças arduamente conquistadas nem sempre se traduzam por uma grande ascendência e mobilidade social e econômica, dadas as desigualdades na sociedade brasileira, isso não diminui o valor atribuído à educação escolar para muitos, principalmente para os sujeitos em fase adulta, pois os mais jovens, de muitas formas apresentam-se “susceptíveis” às seduções da sociedade de consumo, entre outras susceptibilidades. Entretanto, é importante reconhecer, também, que os jovens das camadas populares — por força de uma diversidade de experiências e informações que circulam nos diferentes espaços sociais, incluída a mídia e as possibilidades reais de cooptação para frentes de trabalho no tráfico de drogas — cada vez se “conformam” menos em reproduzir os papéis sociais de subalternidade desempenhados por seus pais ou avós. O que implica maiores desafios a serem enfrentados pelas ações empreendidas no campo da educação de jovens e adultos. Neste sentido Soares, Athayde e MVBill (2005, p. 286), refletem:

[...] se o nosso propósito é reduzir a capacidade de recrutamento do tráfico, melhor e mais realista do que tentar destruí-lo é dispor-se a competir com ele [...] se o tráfico recruta, seduz, atrai, é porque oferece benefícios. Quais? Os benefícios são as evidentes vantagens materiais, como dinheiro e acesso ao consumo, e são também os bens simbólicos e afetivos, como a sensação de importância e poder, o *status*, o sentimento de pertencimento a um grupo dotado de identidade – tudo isso significa valorização pessoal, reforço da auto-estima [...]. Portanto, se tencionamos competir, temos de instalar nosso centro de recrutamento de jovens, preparando-nos para sensibilizar seu imaginário e seus corações, sabendo qual linguagem empregar e quais recursos mobilizar. Não é fácil. Não bastam empregos, quaisquer empregos, ou frentes de trabalho. Às vezes, qualquer emprego resolve, em geral, não é bem assim que acontece. Com frequência ouvi da rapaziada que não vale a pena repetir a trajetória de fracassos de seus pais. Eles não querem ser apenas pintores de nossas paredes, mecânicos de nossos carros, engraxates de nossos sapatos. Eles querem o que nossos filhos querem: internet, música, arte, dança, esporte cinema, mídia, tecnologia de última geração, criatividade. Já se foi o tempo em que bastava acenar com a integração subalterna para calar demandas. Agora, quem demanda quer mesmo a tal cidadania, que significa pleno acesso ao mundo dos direitos e a tudo o que nossa sociedade pode oferecer de melhor. Por que não?

O CES / SENAI, como escola de jovens e adultos, tem o desafio de se constituir por meio da inauguração de dimensões de possibilidades coletivas e individuais, como experiência de afirmação de direitos. Para que seja assim, é preciso que os tempos e espaços educativos sejam organizados de modo propício ao desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos alunas/os.

5.2.3 Faixa etária de alunas e alunos: possíveis leituras

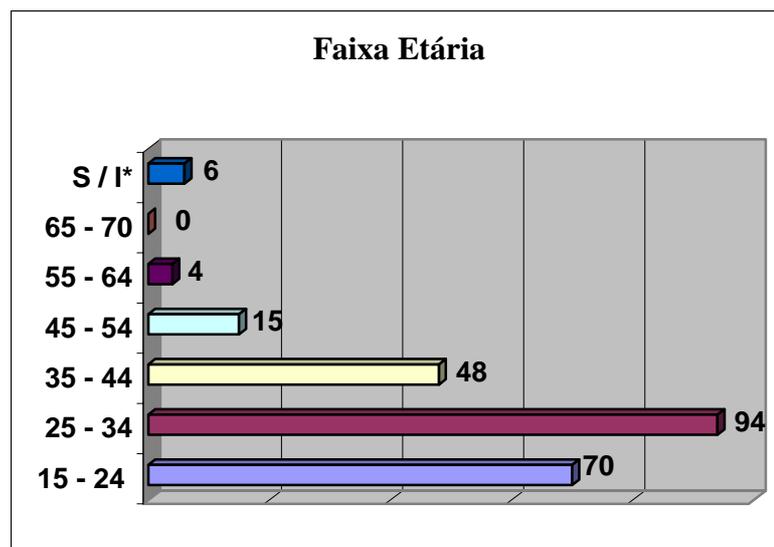
As faixas etárias de maior concentração são: de 15 a 24 anos, de 25 a 34 anos e de 35 a 44 anos. Ou seja, existe uma presença juvenil e a presença de adultos é marcante nos dados amostrais deste estudo de caso.

Em relação aos adultos, é possível dizer que viver em uma metrópole seguramente cria demandas para os sujeitos, nas diferentes experiências sociais e do mundo do trabalho, o que propicia o surgimento de uma consciência permanente da falta de melhores níveis de educação.

Tabela 3
Faixa Etária

<i>Faixa Etária</i>	Nº
15 - 24	70
25 - 34	94
35 - 44	48
45 - 54	15
55 - 64	4
65 - 70	0
S / I*	6
TOTAL	237

Gráfico 3



S/I* - Sem informação: a idade do aluno não aparece no quadro preenchido pela pesquisa

Em relação à juventude, uma possível e problematizadora leitura pode fazer com que seja percebida a marcante improdutividade da escola, já que a maior parte dos jovens

ingressou na escola na idade obrigatória, mas nela não conseguiu ser bem-sucedido na relação com o conhecimento histórico e socialmente produzido e acumulado, nem se descobrir como produtor de conhecimentos produzidos nas diversas experiências da vida. Instabilidades produzidas por perversas dinâmicas econômicas e sociais refletem diretamente na possibilidade de crianças, adolescentes e jovens permanecerem na escola pelo tempo necessário para cursar toda a educação básica.

A presença de um segmento jovem na escola implica em desafios e a possibilidade (e necessidade) da ampliação das relações intergeracionais no seu interior. Entretanto, é necessário reconhecer que o CES, considerando seu modo semipresencial de operar e principalmente por ser organizado pelo uso dos módulos instrucionais, tem sérios obstáculos a ultrapassar neste sentido. As práticas instituintes têm buscado responder às limitações impostas pelo modelo de ensino individualizado.

As vulnerabilidades que atingem o conjunto da população brasileira nos segmentos populares – da classe trabalhadora ou da “classe-que-vive-do-trabalho” como designado por Antunes (1999, p. 101) — têm na juventude uma faixa etária fortemente atingida. Estas juventudes, no entanto, que experienciam dramáticas vulnerabilidades, também têm demonstrado importante capacidade de organização e reinvenção da vida, em meio às adversidades a que estão expostas, por vias inusitadas e criativas.

As diferentes esferas de governo, no cumprimento da responsabilidade em relação à formulação de políticas públicas, têm o desafio de se constituir como vetores de diferentes e mais justas condições de trabalho, educação, saúde, habitação para o conjunto do povo brasileiro e, em particular, para as juventudes — filhos das classes trabalhadoras.

Novaes (2002, p. 11), ao falar de juventude, chama atenção para a experiência geracional de quem é jovem no tempo presente, pois entre outras condições vem protagonizando, como experiência compartilhada, o medo e a incerteza do amanhã.

Quais serão então as demandas postas ao CES / SENAI, ao reconhecer com uma escola também de jovens, que vivem experiências geracionais singulares no tempo histórico de suas juventudes? Quais as demandas pedagógicas e humanas implicadas nesta presença? Os limites das ações empreendidas são em parte conhecidos, mas as possibilidades, em vista da diversidade presente na escola precisam ser exploradas, sempre pensando e agindo intencionalmente na direção do cumprimento do direito à educação para jovens e adultos.

5.2.4 Interrupções na trajetória escolar: marchas e contramarchas no percurso de escolarização de jovens e adultos

Os dados amostrais obtidos por meio do levantamento realizado nas 237 matrículas do ensino fundamental no CES / SENAI revelam a marca da área: a descontinuidade na educação dos sujeitos. Descontinuidade produzida por um conjunto de situações que revelam o quanto as desigualdades econômicas, políticas, culturais repercutem direta e indiretamente na distribuição também desigual de oportunidades educacionais, indispensáveis ao exercício de uma cidadania plena e não apenas formal, como vem sendo a nossa.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos precisa estar atenta para que nem sua formulação, nem sua prática produzam novas exclusões. Ireland, Ireland e Machado (2005, p. 96) fazem a seguinte reflexão:

A EJA como um processo de construção de cidadania consciente e ativa, a partir do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, associa-se, então, ao combate a todas as formas de exclusão. Isso implica em criar instrumentos e políticas que conduzam ou reconduzam para os sistemas educativos, jovens e adultos que dele se distanciaram, resgatando múltiplas formas e espaços de aprendizagem de modo a ampliar o acesso e aumentar a probabilidade de suas permanências nos sistemas de ensino – que, para tal, necessitariam ter valores aprimorados. A própria incorporação a esses sistemas, de uma EJA assim concebida, seria um dos vetores de tal aprimoramento.

Duas outras situações reveladas sinalizam, por um lado, na direção do que já vem sendo observado e nomeado de crescente *juvenilização* da EJA, conquistando nova e maior visibilidade por conta, também, de o conceito de *juventude*³⁶ ter ascendido, com sua polissemia, à posição de sujeito social de inegável relevância, por vir protagonizando, nas últimas décadas do século XX, situações decorrentes de complexas interdições em relação aos direitos sociais, econômicos e educacionais. Com isso, variadas instâncias – da pesquisa; da educação em ações desenvolvidas por diferentes segmentos, como redes públicas e organizações não-governamentais; de novas institucionalidades, como os fóruns de EJA espalhados pelo país — têm demonstrado interesse por construir uma melhor compreensão

³⁶ Segundo dados do IBGE (DE LEON, 2002, p. 31) o Brasil tem uma população de 34 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos com cerca de 47 milhões de jovens na faixa dos 15 aos 29 anos. Um dado que não deve ser menosprezado no sentido de interpretar a prioridade das diferentes esferas públicas de governo estarem formulando políticas públicas voltadas para as juventudes, principalmente aquelas pertencentes às camadas mais empobrecidas da população.

sobre este múltiplo sujeito social, para que novas intervenções possam ser engendradas, com isso abrindo-se perspectivas para mais produtivos diálogos com as juventudes.

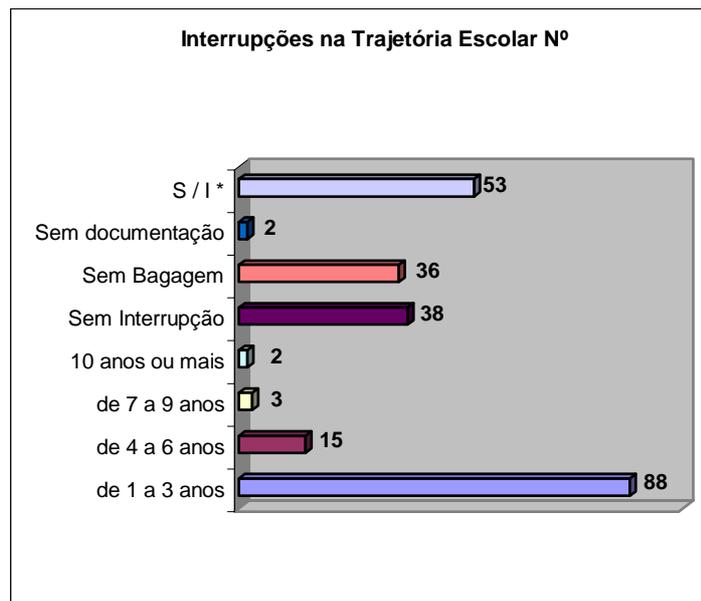
As condições de vulnerabilidade de grande parte dos sujeitos são também reveladas neste levantamento, demonstrando que, mesmo após muitas entradas e saídas da escola, contando com tempos variados de interrupções entre séries, não conseguem conservar sequer a documentação desta acidentada trajetória. Observe-se a tabela 4:

Tabela 4

Interrupções em anos na trajetória escolar

Interrupções na Trajetória Escolar	
Período	Nº
de 1 a 3 anos	88
de 4 a 6 anos	15
de 7 a 9 anos	3
10 anos ou mais	2
Sem Interrupção	38
Sem Bagagem	36
Sem documentação	2
S / I *	53
TOTAL	237

Gráfico 4



Os dados obtidos mostraram que um número significativo de sujeitos interromperam seus estudos pelo período de um a quatro anos. Estes sujeitos integram a faixa etária dos mais

jovens (15 a 34 anos), o que me levou a pensar sobre como os sistemas educacionais não estão conseguindo garantir o cumprimento do direito à educação, pois recorrentemente não conseguem garantir a permanência das/os alunas/os na escola e as aprendizagens dos saberes elementares na idade da escolarização obrigatória. Como é possível mensurar isso? Pela condição com que jovens e adultos se integram à EJA, tendo tido muitas vezes inúmeras passagens anteriores pela escola, ou por iniciativas que visam ao aumento de escolaridade.

Diante desse quadro, é preciso retomar a problemática central da escola estudada – CES /SENAI, com sua marca de ensino semipresencial *individualizado e personalizado*, com uma cultura escolar que manifesta perspectivas em relação a atitudes de autodidatismo por parte de alunas/os, mas que diante das condições reais dos sujeitos que demandam a ação pedagógica tem necessidade de repensar seus fundamentos, princípios e práticas, com vista ao cumprimento do direito à educação por parte de jovens e adultos.

Penso ser necessário que o CES / SENAI se prepare melhor para receber tanto a presença jovem na escola, como também de sujeitos com trajetória escolar descontínua buscando, assim, construir novos referenciais para conduzir ações na perspectiva semipresencial, reconstituindo-se crescentemente como alternativa cidadã, exercitando a realização de um modelo de escola e de uma EJA com flexibilidade, tendo em vista a diversidade presente, da condição efetiva de tempo presencial e não-presencial. Como fazer isso sem, contudo, destituir qualidade a essa alternativa?

Como constituir uma escola em que os sujeitos possam de fato alcançar a terminalidade, com acesso real aos conhecimentos socialmente acumulados, garantindo possibilidades de sistematizarem conhecimentos produzidos nas diferentes e múltiplas experiências da vida? Esta é uma das questões que os dados referentes ao tempo de interrupção na trajetória escolar me provocaram a problematizar na experiência desta pesquisa.

5.2.5 Processos de escolarização e produção de exclusões: desafios ao cumprimento do direito à educação

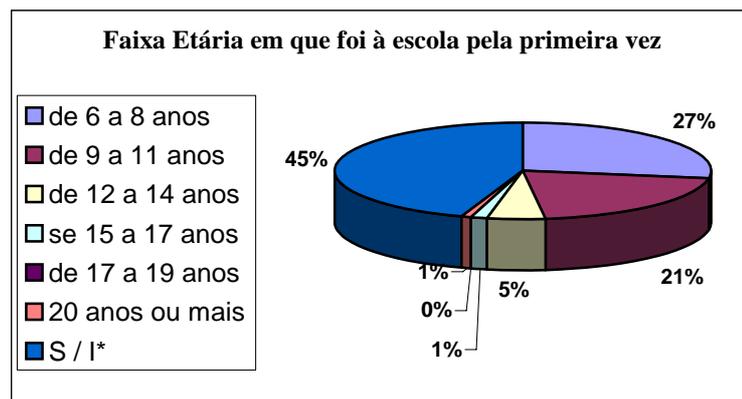
Os dados levantados indicam o impacto dos processos de universalização da escolarização obrigatória, ao revelar o número significativo de sujeitos que ingressaram na escola no ensino fundamental na reconhecida idade própria. Observe-se a tabela 5:

Tabela 5

Faixa etária em que foi à escola pela primeira vez

Idade	Nº
de 6 a 8 anos	65
de 9 a 11 anos	49
de 12 a 14 anos	12
se 15 a 17 anos	3
de 17 a 19 anos	0
20 anos ou mais	2
S / I*	106
TOTAL	237

Gráfico 5



S / I* - Sem informação:

- O ano de nascimento não consta no quadro;
- sua situação escolar não está preenchida corretamente (faltam alguns dados / anos).

Diante desta revelação, mais uma vez impõe-se a necessidade de refletir sobre a produção do inegável fracasso escolar que atinge crianças e adolescentes, participantes dos processos de escolarização. A democratização de oportunidades de acesso à escolarização básica é fato inegável, assim como a ampliação do tempo de permanência na escola,

principalmente no nível fundamental. Contudo, a permanência não se tem traduzido, para a maioria, em aprendizados significativos, que possam garantir aos sujeitos melhores condições de continuidade em processos de estudo, de ingresso no mundo do trabalho e de participação social mais ampla. Os índices de analfabetismo funcional de sujeitos com oito anos ou mais de escolaridade vem sendo objeto de investigação, na busca por compreender suas motivações e, com isso, empreender intervenções nos sistemas educacionais que possam trazer algum impacto para a reversão deste quadro. Sobre este aspecto há muito a ser problematizado, desde questões relativas ao teor de projetos (propostas) de reformas educacionais, até dimensões de exclusão (econômica, social e cultural) que marcam a nossa sociedade.

O número de sujeitos revelados sob a classificação S/I (sem informação) inclui desde sujeitos em situação de falta de documentação que comprove qualquer escolaridade anterior — situação que atinge principalmente adultos —, até a falta de documentação referente a etapas do primeiro segmento do ensino fundamental — o que acontece mais freqüentemente em relação à faixa etária mais jovem —, ficando com isso alguma dúvida em relação à idade de ingresso na escola.

5.3 SOBRE O PERFIL DE PROFESSORAS/ES: ALGUMAS POSSÍVEIS LEITURAS

Os dados amostrais aliados à experiência que obtive por meio da observação sistemática e interlocução realizadas nos momentos passados no cotidiano da escola indicam um coletivo de professoras/es constituído de sujeitos com média ou longa trajetória no magistério e na EJA. Diretamente relacionado a isso se encontram dados referentes à faixa etária, que revela também sujeitos maduros, com idades acima dos 30 anos. As tabelas 6, 7 e 8 e os gráficos 6, 7 e 8 apresentam os dados referidos:

Tabela 6

Tempo de Magistério

Tempo de Magistério	Nº
menos de 1 ano	0
1 a 10 anos	4
11 a 20 anos	3
21 a 30 anos	3
31 a 40 anos	4
41 a 50 anos	1
TOTAL	15

Gráfico 6

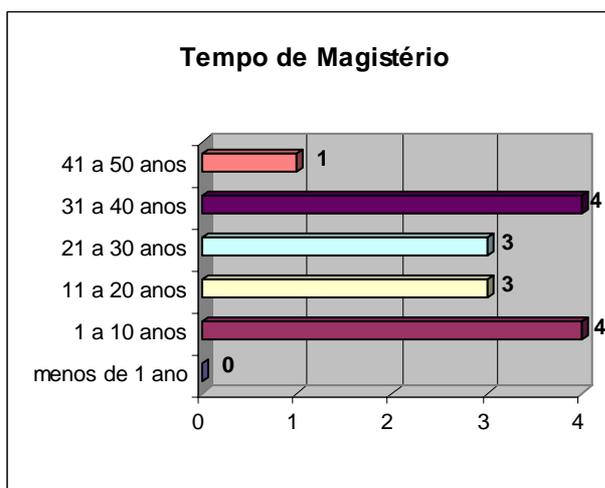


Tabela 7

Experiência na Educação de Jovens e Adultos

Tempo na EJA	Nº
menos de 1 ano	1
1 a 10 anos	9
11 a 20 anos	1
21 a 30 anos	1
31 a 40 anos	3
41 a 50 anos	0
TOTAL	15

Gráfico 7

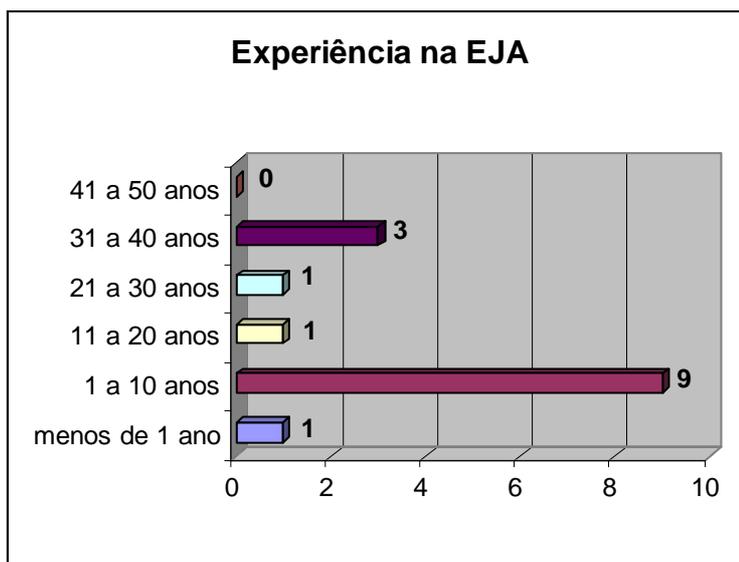
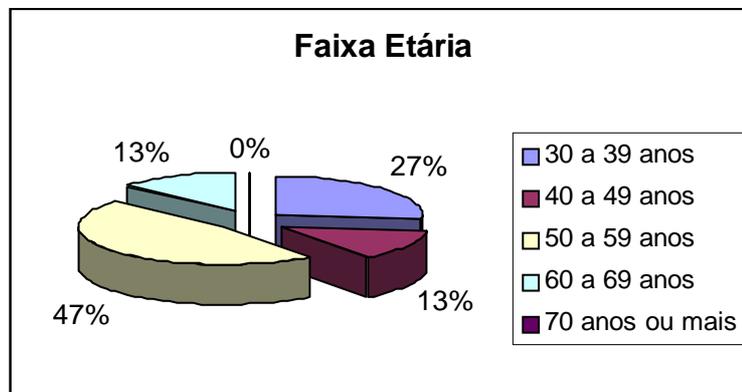


Tabela 8**Idade das/os professoras/es**

Idade	Nº
30 a 39 anos	4
40 a 49 anos	2
50 a 59 anos	7
60 a 69 anos	2
70 anos ou mais	0
TOTAL	15

Gráfico 8

Em relação ao tempo de trabalho no magistério são necessárias algumas problematizações. Os sujeitos participantes da amostra e mesmo não-participantes, mas aos quais me remeto, pautada no conjunto das observações e conversas informais (todas dotadas de intencionalidade) durante o período de realização da pesquisa, contam com um tempo significativo de exercício profissional no magistério. Parte desses anos, para a grande maioria, também tem sido dedicado ao trabalho com outras faixas etárias e modalidades. Isso significa que diferentes referenciais estão em ação, determinando escolhas de natureza teórico-metodológicas dessas/es professoras/es. Observem-se as tabelas e gráficos seguintes:

Tabela 9*Trabalho com outra faixa etária*

Trabalha com outra faixa etária	Nº
Sim	5
Não	10
TOTAL	15

Gráfico 9

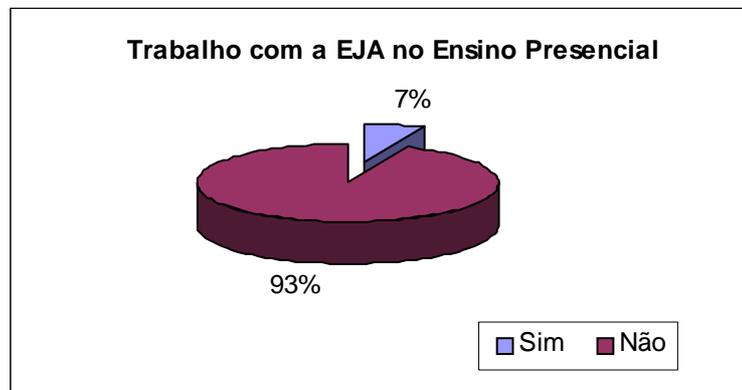


Tabela 10

Trabalho com EJA no Ensino Presencial

Trabalha com a EJA no Ensino Presencial	Nº
Sim	1
Não	14
TOTAL	15

Gráfico 10



Como a possibilidade de refletir coletivamente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo CES com seu caráter de escola de EJA e modo de ensino semipresencial, tem sido muito descontínuo e pouco abrangente (tanto no interior da escola, quanto no âmbito da rede), outros referenciais muitas vezes continuam a ser acessados na busca por responder a demandas do cotidiano da escola junto a alunas/os.

Além disso, a falta de acesso da maioria de professores a processos de formação continuada que propiciem sua atualização em relação à configuração atual do campo da EJA também favorece a permanência de conflitos que dificultam ao coletivo docente a elaboração

de uma identidade singular de professores/as para uma escola semipresencial de EJA. Esta elaboração guarda relação com a perspectiva de Guattari a respeito das *revoluções moleculares*:

O que vai caracterizar um processo de singularização (que, durante certa época, eu chamei de “experiência de um grupo sujeito”), é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (GUATTARI, ROLNIK, 1999, p. 46).

5.4 TENSÕES: PERCEPÇÕES DO PESQUISADOR

As horas passadas na escola nunca foram marcadas por monotonia, apesar de quase todos — professoras/es e alunas/os — terem pouquíssima disponibilidade em trocar experiências. Alunas/os sempre demonstraram maior disponibilidade para essas trocas, enquanto professoras/es estavam quase todo o tempo envolvidos pelas sucessivas orientações às alunas/os e, por isso, ter acesso a eles sempre exigiu toda uma engenharia.

Por duas vezes tentei aproveitar uma oportunidade em que a maior parte do grupo de professoras/es estiveram reunidos, contudo terminei não conseguindo concretizar o que havia planejado. Ambos os momentos foram de reuniões promovidas pela direção do CES. Uma, ao final do ano de 2004, para uma avaliação dos trabalhos que findavam, mas como usavam um auditório disponibilizado pelo SENAI, o tempo disponível era curto, pelas demais demandas existentes para o mesmo espaço. Naquele momento precioso, meu acordo com a direção incluía apresentar em linhas gerais o projeto de pesquisa em curso ao coletivo de docentes e tentar aumentar a sensibilidade coletiva em relação à pesquisa. O encontro, então, terminou, sem que eu pudesse aproveitar a oportunidade de conversar com todas/os, pois o auditório estava sendo solicitado pelo SENAI.

Em um segundo momento, no ano de 2005, uma reunião foi marcada para a apresentação de uma espécie de “balanço” do ano anterior, pela atual gestão da escola. Fui também convidada a participar deste momento, porém sem poder contar com um tempo para dialogar com professoras/es sobre a pesquisa. Esses momentos lutam sempre com a exigüidade do tempo, insuficiente por um lado, porque as atividades de atendimento aos

alunos precisavam ser retomadas, já que haviam sido suspensas em toda a parte da manhã; por outro lado, porque parte das/os professoras/es têm atividades de trabalho em outras escolas, o que limita seus horários para outras atividades. O pesquisador é aquele que tem o desafio de, mesmo com um “pertencimento” tão provisório, estabelecer vínculos de cooperação, mesmo em meio a tantos e necessários estranhamentos, não perdendo jamais de vista os limites e as possibilidades dos sujeitos, no contexto em que a pesquisa se desenrola.

Neste encontro, então, a direção da escola parecia de fato muito voltada para uma espécie de “prestação de contas” junto ao coletivo de professoras/es, e este objetivo consumiu todo o tempo do encontro, embora algumas falas de professoras mostrassem que uma das prioridades do encontro deveria ter sido a troca de experiências entre professores, apesar de compreenderem e reconhecerem a ansiedade da direção quanto a falar do trabalho realizado, aproveitando um momento raro de reunião de todo o grupo de professoras/es.

Todo o tempo em que estive na escola vivi uma condição parcial de acolhimento, apesar de sempre ser muito bem tratada por todas/os. Este acolhimento parcial poderia estar relacionado à presença de uma pesquisadora, em busca de *decifrar, descobrir* sentidos e razões nem sempre explicitadas nas tramas do cotidiano. Uma presença buscando desvelar alguns “segredos” que todo grupo busca ocultar, consciente ou inconscientemente.

Esta tensão decerto é vivida pela maior parte dos pesquisadores em diferentes contextos de pesquisa, de feições prioritariamente qualitativas. No CES / SENAI penso que tenha conseguido gerenciar razoavelmente essas tensões, pela relação respeitosa no trato com todos, pela escuta sensível tanto aos docentes, quanto aos dirigentes, em relação às minhas necessidades, quanto em relação a observações que me faziam, como parte das nossas trocas. Estes elementos são imprescindíveis ao reconhecimento do outro como um outro legítimo. As pessoas da escola tendem muitas vezes a ter uma visão a respeito da pesquisa acadêmica de forma pouco positiva, ou fecunda. Temem os usos, temem as interpretações, sentem-se muitas vezes usadas, sentem a falta de retorno que lhes confira a dignidade que sabem merecer, apesar das muitas mazelas da escola.

Por isso, muitas vezes nosso parcial acolhimento apenas revela todas essas tensões. Brandão (2003, p. 88-89) e Santos (2004, p. 75), fazem importantes provocações que nos levam a refletir sobre nossas práticas de pesquisadores, tendo em vista os paradigmas que por muito tempo foram (são?) dominantes na pesquisa acadêmica, e os paradigmas emergentes. Brandão (2003, p. 60-61), no desenvolvimento de práticas de pesquisa participativa, reafirma a importância da partilha na superação das concepções positivistas de neutralidade,

objetividade, buscando superar a compreensão de que sujeitos são os pesquisadores, e objetos todos os outros, os pesquisados.

Tenho insistido aqui que a adoção de alternativas qualitativas, de métodos fundados em escolhas intersubjetivas, de processos de pesquisa científica fundados na interação entre sujeitos, de que a observação participante é um bom espelho, não são o resultado acadêmico de inovações epistemológicas ligadas apenas a inovações nas teorias e metodologias do conhecimento. É bem mais do que isto. É o resultado de uma extraordinária convergência de pontos de vista sobre quem somos nós, afinal, seres humanos: quem somos e como pensamos, sentimos, nos relacionamos e vivemos. É toda uma imensa questão existencial e não apenas científica; vivencial e relacional, e não apenas teórica e metodológica.

Estas são algumas questões suscitadas desde a chegada na escola, embora uma outra estivesse presente todo o tempo: afinal, o CES — e particularmente para nós o CES/ SENAI —, é uma escola de ensino a distância? Semipresencial? E o que isso pode significar? O que pensam as/os professoras/es a esse respeito?

6. O ENSINO SEMIPRESENCIAL NO CES / SENAI: AS TENSÕES ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

A compreensão sobre o CES por professoras/es não corresponde diretamente à atual configuração do campo da EJA, considerando a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Parecer CEB/CNE nº. 11/2000 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos³⁷. Do mesmo modo, os compromissos assumidos na condição de país signatário da Conferência de Hamburgo e confirmados por aquelas que a precederam, ainda que com alcance de metas acentuadamente insatisfatório, e a conjuntura desfavorável produzida pelos vetos ao Plano Nacional de Educação também não se revelam na compreensão de professoras/es.

No estado do Rio de Janeiro, a existência de uma versão de Plano Estadual de Educação é desconhecida não só pelas/os professoras/es, mas pela maioria dos educadores da área, face à forma como vem sendo produzido. Informada da existência de uma nova versão, consegui resgatá-lo para o conjunto de documentos deste estudo. O que observo é que nesta versão a EJA é “empurrada” para o lugar de educação a distância, com isso negligenciando um conjunto de propostas produzidas pelo 1º COED que buscava garantir para a educação de jovens e adultos um lugar prioritariamente presencial, de crescente dignidade e com múltiplas possibilidades.

Ao longo de 29 anos, o CES tem vivido dificuldades e tensões relativas à sua forma de ação — educação semipresencial, com módulos instrucionais constantemente desatualizados, com concepção descontextualizada, descompasso entre matrículas de ingresso, frequentantes e concluintes —, com um modo de atendimento que apesar de ter-se mantido, não contou com a necessária visibilidade e atenção para que necessários processos de avaliação fossem desencadeados e, assim, reavaliadas concepções, práticas e rumos desse modelo de escola. Essa reavaliação deveria buscar a superação de concepções de ensino supletivo em relação à

³⁷ O Parecer de Diretrizes Curriculares ao expor aspectos dos cursos da educação de jovens e adultos contribui para a reflexão: “Os cursos quando ofertados sob a forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo, e uma convivência social. Isto não significa que cursos semipresenciais, que combinam educação à distância e forma presencial, ou que cursos não-presenciais que se valham da educação à distância não devam conter orientações para efeito de acompanhamento. Os então chamados cursos supletivos – dizia o CFE em 1975 – ‘não constituem mera preparação para exames. Os cursos supletivos [são] atividades que se justificam por si mesmas’. (Documenta 178 de 09/75). Com efeito, por estarem a serviço de um direito a ser resgatado ou a ser preenchido, os cursos não podem se configurar para os seus demandantes como uma nova negação por meio de uma oferta desqualificada, quer se apresentem sob a forma presencial, quer sob a forma não-presencial ou por meio de combinação entre ambas”. (Parecer CEB/CNE nº. 11/2000, p. 73).

EJA, avançando na direção do reconhecimento do direito à educação por parte de jovens e adultos, para além de necessidades imediatas de certificação — importante, porém não se podendo reduzir processos educativos a este único interesse.

O debate sobre questões referentes à EJA tem sido travado nos fóruns espalhados pelo país e essas questões abordadas em processos de formação continuada de professores. Praticamente, esse debate, em qualquer das duas situações, tem estado distante das/os professoras/es do CES. Prosseguem solitários com suas questões e tensões por elas geradas, com possibilidades inexpressivas de avaliar o projeto em curso, como um coletivo.

Reconhecem, todavia de forma quase unânime e na diversidade de suas falas não deixam de expressar, que o CES é uma escola de grande valor social. Uma escola que por sua flexibilidade em relação à frequência e horários possibilita a muitos jovens e adultos o retorno aos estudos. Então, mesmo tendo questões a colocar como demanda para uma indispensável problematização, alguns afirmam que outros CES deveriam ser abertos, pois a quantidade de jovens e adultos demandando educação escolar é muito maior do que a capacidade de atendimento, assim como nas escolas presenciais. No entanto, no decorrer de suas reflexões, incertezas e críticas vão ganhando maior visibilidade. Voltando às visões sobre o valor social do CES, e em particular ao CES / SENAI, uma professora da escola diz:

[...] O tipo de ensino que nós convertemos aqui no CES, eu acho que ele é imprescindível para o tipo de sociedade que nós temos. Nós temos alunos que tão correndo, pessoas, né, não são alunos ainda, pessoas que tão correndo de um lado para o outro e que se não tiver certificado ou de ensino fundamental, ou de conclusão de ensino médio, eles não conseguem arranjar um emprego [...]. Então esse tipo de aluno que tá correndo de um lado para o outro, que não tem um horário certo para estudar, que não consegue se matricular numa escola, eu acho que os centros de estudos é a solução, aqui... O CES / SENAI funciona há quase trinta anos e eu acho que deve ter favorecido a vida de muitas pessoas, mas muitas pessoas. Eu acho que mais centros de estudos deviam ser providenciados. Que as pessoas deviam se ater, que o nosso aluno, que o brasileiro, ele não tem tempo pra ficar parado, o adulto só mesmo no centro de estudos é que ele vai conseguir encontrar uma escapatória nesse grande sufoco que ele vive. Se não ele não consegue não! (professora).

Outro depoimento nesta direção confirma:

Bom, na minha visão o CES é um tipo de escola de grande significado social porque auxilia muitas pessoas. Muitas pessoas que tiveram problemas para continuar os estudos têm frequentado aqui e têm conseguido alcançar o sucesso, então tem sido assim de muita valia para eles. Antes, quando foi criado esse CES, essa escola, era mais dirigido ao adulto, hoje já não é mais tanto para o adulto, já não é mais tanto os adultos que frequentam, são jovens que por problemas de ter que trabalhar, o trabalho tá interferindo

muito nisso, tem até uma reportagem no JB, saiu na sexta-feira passada, a pessoa fez uma reportagem muito boa, entrevistou um aluno nosso de 15 anos que teve que largar a escola para trabalhar e ajudar a família. Então é um tipo de escola que nesse sentido funciona bem. Embora eu ache que tá precisando se modernizar, ter uma nova visão sobre o ato de educar... (professora).

Buscando aprofundar as reflexões, compreendo a perspectiva que as situações reais têm, como uma trama complexa que pode a cada momento conferir sentidos mais amplos e maior problematidade às situações analisadas.

A primeira professora fala da pressão dos sujeitos jovens e adultos no cotidiano de suas vidas, na presença ou na ausência do trabalho, nas responsabilidades com a família, do “sufoco” do povo brasileiro, de trabalhadoras/es.

Assim que me reaproximei do CES / SENAI com a proposta da pesquisa há dois anos atrás, as conversas iniciais sinalizavam para uma espécie de “pressão desordenada” que contamina tudo o que se faz nesta escola. A reflexão fez com que fosse se tornando visível que esta “pressão” não é exatamente “desordenada”, mas corresponde a uma lógica e a um conjunto de condicionamentos estruturais e conjunturais ligados, segundo alguns pensadores acreditam (entre estes me incluo), a um estado de transição paradigmática³⁸, que a maior parte de nós percebe muito precariamente e que, desde então, foi um foco permanente de atenção em todo o percurso da pesquisa. Compreender esta “pressão” na multidimensionalidade das suas determinações implicou buscar meios de compreendê-la para além dos limites dos CES / SENAI. Sabemos que a educação de jovens e adultos ainda é fortemente marcada pela idéia

³⁸ Santos (2001, p. 41-42), sobre a transição paradigmática que angustia a todos diante do conjunto de “promessas não cumpridas” da modernidade, do capitalismo e do século XX, afirma: “Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de indeterminismo. Os primeiros residem na aceleração da rotina. As continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem da aceleração é também uma estagnação vertiginosa. Os excessos de indeterminismo residem na desestabilização das expectativas. A eventualidade de catástrofes pessoais e coletivas parece cada vez mais provável. A ocorrência de rupturas e de descontinuidades na vida e nos projetos de vida é o correlato da experiência de acumulação de riscos inseguráveis. A coexistência destes excessos confere ao nosso tempo um perfil especial, o tempo caótico onde ordem e desordem se misturam em combinações turbulentas. Os dois excessos suscitam polarizações extremas que, paradoxalmente, se tocam. As rupturas e as descontinuidades, de tão frequentes, tornam-se rotina e a rotina, por sua vez torna-se catastrófica. Pode pensar-se este desassossego é típico dos tempos de passagem de século e, sobretudo de milênio, sendo por isso um fenômeno superficial e passageiro. A tese deste livro é que, pelo contrário, o desassossego que experienciamos nada tem a ver com lógicas do calendário. Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis. Os novos mapas são, por agora, linha tênue, pouco menos que indecifráveis. Nesta dupla desfamiliarização esta a origem do nosso desassossego. Vivemos numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios, que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade activa, porque em transito, tolerante porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria potenciar”.

de resgate de um *tempo perdido*. Sobre a idéia de *tempo perdido*, sinalizei a leitura delicada e esperançosa e, por isso mesmo, potente, de Deleuze.

Parece ser preciso uma análise em outras perspectivas sociológicas, exercitando e lançando um olhar mais crítico aos cenários globais do novo século, do novo milênio, percebendo as conseqüências locais das tensões de que fala Santos (2001), que atuam como força motriz que guarda relação direta e indireta com a reconfiguração das relações sociais, políticas e econômicas, deste modo reconfigurando historicamente o mundo.

Incertezas e desassossegos também se traduzem para nós nas exclusões e em todo o aprofundamento de um vasto conjunto de vulnerabilidades sociais e econômicas que atinge as maiorias, e que não poderia deixar de refletir-se direta e indiretamente no campo da educação, implicando novas demandas, novos condicionamentos, novas tensões, novos conflitos, novas relações de força.

Então, todos têm pressa, e o fato de o CES ser uma escola semipresencial ou a distância também guarda relação com isso? Parece que sim e sendo assim talvez este também seja para o CES pensando na totalidade das cinquenta e uma unidades educacionais e para o CES/ SENAI em particular, um momento de transição, de ‘disputa’ entre paradigmas. Uma disputa que aos poucos vem propiciando a existência de experiências instituintes que partem de outras matrizes, de outras concepções, de outras lógicas e que se materializam através de outras práticas, para além daquelas tradicionais do estudo *individualizado* e *personalizado*. Uma tensão que implica no confronto entre o instituído (desde sua origem) e o instituinte que em cada CES adquire certas singularidades, mas de modo geral, as experiências instituintes estão alinhadas na perspectiva de processos mais amplos de construção do conhecimento por meio de convívios ampliados por grupos de trabalho, de estudo, por atividades culturais etc.

Deste modo o CES / SENAI, expressa essa tensão quando de um lado tem seu trabalho prioritariamente aportado no uso dos módulos que demandam intensa mediação de professoras/es, pois estes módulos estão muito longe de ser materiais didáticos auto-instrucionais. O uso de novas tecnologias para o ensino não vem sendo uma realidade no CES / SENAI e poucos são os usos reconhecidos. Que conhecimentos professoras e professores detêm para a condução de processos com características semipresenciais? As características iniciais de alunas/os da EJA não impõem a necessidade de mediações mais intensas e contínuas com professoras/es e colegas? Que papel os modelos autodidatas desempenham junto a essas/es alunas/os?

Essa forma de aprendizagem eu acho ótima, porque o aluno, ele cria uma autonomia. Porque como ele não tem uma pessoa que vai explicar assim numa... Num grupo, ele fica sem... Ali a professora vai chegar, vai passar o conhecimento pra ele... Não, não é como na escola tradicional, não é assim. Ele vem aqui, ele pega o material dele, leva pra casa, e estuda aquele material sozinho. Então essa forma concede a ele uma autonomia, ele estudando sozinho, ele vai aprender sozinho. No começo ele tem dificuldade, porque não está habituado a isso. Mas depois ele mesmo vai se tornando um autodidata. (professora).

O conflito de aprender sozinho é revelado por alunas/alunos, tanto quanto professoras/es, no CES. No entanto, desde que as primeiras unidades de ensino foram implantadas os discursos oficiais apregoavam a “novidade” da educação a distância na EJA, como a “solução” para a educação de trabalhadoras/es, mulheres e homens cujo tempo estaria comprometido, principalmente, com o mundo do trabalho e a árdua luta pela produção da existência, apostando no sucesso da opção metodológica. Sobre este ponto são imprescindíveis algumas problematizações, para que se possa avançar na discussão sobre o modo semipresencial de realizar a educação escolarizada de jovens e adultos.

No discurso da professora aparecem dois termos dos quais não se pode passar ao largo: *autonomia e autodidata*. Nas concepções de autodidatismo, a idéia de autonomia está impregnada, contaminada pela qualidade superficial de um “fazer sozinho”, o que a restringe.

Paulo Freire (1996, *passim*) contribui para a superação desta concepção de autonomia. No legado de sua práxis, afirma que autonomia é parte de um processo de emancipação individual e coletiva, é matéria prima dos processos de libertação e de uma educação libertadora cuja “regra de ouro” é a solidariedade, em contraposição ao isolamento e ao individualismo. Freire oferece um conjunto de reflexões necessárias à prática educativa, todas alinhavadas pela convicção de que para construir e respeitar a autonomia dos educandos é preciso que professoras/es sejam encarnadas/os de uma ética, cuja centralidade esteja no ser humano, em suas condições concretas de existência e potencialidades. No prefácio do livro, Oliveira (1996, p. 11 *apud* FREIRE, 1996) apresenta a concepção de autonomia freireana, no fim do século XX.

Nesse momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos

ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.

Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a foga de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire, anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades.

O autodidatismo — uma qualidade a ser “alcançada” por todos, segundo parte destas/es professoras/es — quando, no entanto, é “alcançado” apenas por alguns, curiosamente, passa a ser mais valorizado por muitos. Alguns não chegam a refletir sobre o conjunto de condições com as quais cada sujeito conta ao ingressar na escola, o que fará a diferença nos resultados obtidos, nem chegando a admitir que a concepção de autodidatismo implica busca por outros apoios, desde interações com professora/or, irmãos, amigos, vizinhos, filhos, além de outros recursos sociais disponibilizados em diferentes suportes.

O princípio pedagógico e filosófico do autodidatismo presente nas práticas instituídas da escola e na concepção original do CES está paradoxalmente ligado a uma relação de desigualdade, pois aqueles que necessitam da explicação da/o professora/or podem não estar sendo tomados como iguais, ou seja, intelectualmente capazes, tomando a perspectiva de Rancière (2002). Por óbvio, este entendimento não é exclusividade de um CES, mas também no mundo da educação.

Alunas/os devem desenvolver a capacidade de ser “autodidatas”, porém está previsto que possam contar com a presença permanente de *explicadores*, chamados *orientadores* no CES. Está instituída, desta forma, a *ordem explicadora* neste modo de conceber e organizar o trabalho pedagógico da escola.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não ao contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a

serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

O princípio de uma educação emancipadora supõe que todos possam aprender, ainda que de diferentes formas e em ritmos diferenciados. O princípio da igualdade precisa se traduzir e materializar por meio de práticas pedagógicas que não gerem o embrutecimento das/os educandas/os. E isso não acontecerá buscando legitimar o abandono dos sujeitos alunas/alunos, através de um discurso que se apóia na defesa de que o pleno desenvolvimento de alunas/os está diretamente ligado à sua formação e amadurecimento como autodidata, mas através de práticas em que professoras/es, alunas/os possam reconhecer-se como sujeitos do conhecimento, como sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente, sem ceder espaço a uma relação de subordinação, de assujeitamento e de embrutecimento.

Rancière (2002) adverte que uma educação que não emancipa, embrutece. E a educação que emancipa e não embrutece, não pode prescindir de espaços e tempos em que os sujeitos possam colocar em cena seus saberes constituídos nas mais diversas experiências que a vida vem propiciando a cada uma/um, sendo imprescindível que todos possam reconhecer que sabem, para que o princípio da igualdade se estabeleça, finque raízes e novos aprendizados possam realmente se concretizar.

Na ilusão de que as/os alunas/os serão autodidatas, e na realidade instituída da *ordem explicadora*, através da rotina de orientações, a escola segue em meio a conflitos que a todo o momento desestabilizam as concepções que vêm organizando hegemonicamente a realidade no CES.

As principais “brechas” para que outras concepções e práticas possam ser instituídas estão na compreensão desta escola como uma escola de regime semipresencial, buscando responder, por meio da instituição e ampliação de outros tempos e espaços educativos, às reais necessidades dos sujeitos em relação a diferentes aprendizagens.

A maior parte das/os alunas/os desta escola e da EJA de modo geral vem ao longo de suas vidas protagonizando várias e sucessivas saídas e retornos de processos de educação escolar o que implica certas vulnerabilidades, como nos níveis de leitura e escrita, que costumam ser bastante rudimentares, afetando o desempenho das alunas/os, principalmente em um modelo de aprendizagem em que ação pedagógica docente e discente está prioritariamente voltada para a orientação e estudo de módulos instrucionais. Esta questão aparece até mesmo no projeto político-pedagógico da escola (CES, 2002, p. 31), identificada com um dos problemas, pelo grupo de docentes.

Falta de conhecimentos básicos para cursar o 2º segmento do ensino fundamental de grande número de alunos que procuram o CES.

Alunos cursando o 2º segmento do ensino fundamental com grande dificuldade em leitura, em escrita e cálculo.

Dificuldade encontrada pelos alunos para estudar com material auto-instrucional.

Na avaliação do projeto político-pedagógico, realizada no ano de 2004/2005, estas posições permanecem, o que reforça algumas sínteses do esforço de análise que fiz em diálogo com professoras/es, no sentido de apreender algumas tensões e conflitos do modelo pedagógico dominante e as necessidades de aprendizagem determinadas pelas condições reais de alunas/os. Contudo, algumas/alguns professoras/es parecem acreditar que o fato de uns conseguirem terminalidade e muitos outros não, pode ser explicado como uma *adaptação* ou não ao sistema.

Existem alunos que conseguem, que se enquadram muito bem no sistema CES... Alguns... Essa semana mesmo nós tivemos o caso de um aluno que fez toda a disciplina de língua portuguesa em duas semanas. Então são dois opostos, a não-adaptação e a adaptação completa [...].

Uma apuração mais crítica poderia revelar se os que passam pela escola de forma significativamente mais bem-sucedida têm melhor domínio da leitura e da escrita; ou se têm melhores condições socioeconômicas, o que talvez explicasse uma passagem mais rápida com alcance da terminalidade parcial (em certas disciplinas), ou total (em todas as disciplinas, caso tenha mais de uma a cursar).

A perspectiva instituída da *ordem explicadora* traduzida através das orientações produz uma constante frustração para professoras/es e alunas/os, pois não tem sido possível, dadas as condições mais amplas, corresponder satisfatoriamente às reais necessidades de alunas/os no processo de construção do conhecimento, em qualquer área. Outras possibilidades necessitam, então, ser instituídas (e várias tentativas, de fato, vêm acontecendo), contudo, é preciso que o conjunto do trabalho pedagógico seja pensado, avaliado e repensado pelo coletivo de gestores e docentes.

As/os sujeitos alunas/os sempre manifestarão diferentes necessidades ligadas ao desafio da aprendizagem em cada área de conhecimento. E isso, na seqüência, desafiará as/os professoras/es a engendramos intervenções que respondam a essas demandas. Uma importante experiência instituinte nos CES e no *locus* desse estudo de caso é a experiência de trabalhos coletivos como palestras, aulas, atividades culturais, projetos. Desde 2000, todo ano se realiza

em todos os CES a “Semana de Educação de Jovens e Adultos”, quando ocorrem palestras, oficinas de saberes, teatro, coral etc. Estas experiências materializam algumas necessidades satisfeitas quanto aos processos de aprendizagem e socialização, possibilitando maior visibilidade às demandas nem sempre atendidas, subjacentes aos conflitos entre ensino semipresencial por módulos instrucionais e demandas presenciais, exigentes de processos coletivos de aprendizagem³⁹ para produção de novas sociabilidades.

Em algum momento alguns se perguntam, outros a cada dia, sobre como pode ser uma escola semipresencial de educação de jovens e adultos. Professoras/es reconhecem que os módulos precisam não apenas ser revistos, mas elaborados (talvez nem devendo chamar-se este novo material de “módulo”) a partir de outras e novas concepções, assim como muitos concordam que estes não devem ser o principal fundamento para a educação em um CES. Mas o que pode ser feito em uma escola semipresencial? Será que as “restrições” de tempo das/dos alunas/os podem realmente impedir, impossibilitar que outras práticas se instituem com força, ou estas “convicções” subordinam em definitivo o projeto pedagógico à lógica que por tantos anos o manteve assim constituído?

As demandas reais trazidas por alunas/os pressionam a lógica instituída na escola e as experiências instituintes mostram que vem se expandindo uma consciência, ainda muito frágil para alguns, e mais clara para outros, de que uma escola semipresencial pode e deve propor, além de materiais didáticos que busquem sistematizar conhecimentos socialmente válidos, atividades culturais, trocas de experiências, experiências de leitura, entre outras, tornando a escola mais formativa na sua totalidade e inteireza.

O aluno ir ao Museu da República e respirar ali né? O que foi o governo Getúlio Vargas, não é um passeio social, uma integração entre alunos, né? Isso faz parte do processo, isso tem de ser utilizado... Ainda que seja pra falar: olha, gente, foi legal? Então isso faz parte da história, e pense sobre isso, né? Então esses avanços a gente sabe que nos CES absolutamente não

³⁹ Falo de aprendizagem em sentidos também mais amplos e subjacentes aos processos educativos. Meszáros (2005, p. 55-56) mais uma vez afirma com densidade: “Sim, ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’, como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que talvez nunca tenham sequer ouvido falar do seu nome. Mas para tornar esta verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela ser orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice”.

existiam e agora existem. Então como é que a gente potencializa e reflete sobre isso, né? Eu acho isso fantástico, porque eles estão muito abertos, qualquer coisa que você apresente é... que antigamente se dizia muito assim; Oh... não adianta fazer isso que o aluno vem aqui preocupado em ter o atendimento e ir embora, não adianta... não adianta... E pouco a pouco isso vem se quebrando. Eles são muito ávidos... qualquer coisa... E das mais variadas idades. Eles são ávidos por qualquer novidade. Eles estão abertos, então aí você tem um campo fértil, não é? (professora).

A reflexão da professora expressa o que vem acontecendo na escola, mas também revela o desejo de que estas práticas instituintes possam ganhar espaço, força e legitimidade no currículo do CES. Para ela, o terreno é fértil, para outras/os professoras/es todas as propostas neste sentido parecem ser cercadas ainda de muitas impossibilidades. O que de fato não há como negar é a existência de fortes tensões e disputas em relação à manutenção do modelo dominante que vem prevalecendo ao longo de mais de 20 anos, sem atribuir novos sentidos ao modelo semipresencial de escola, que vêm sendo produzidos pelas experiências instituintes, construindo uma nova feição político-pedagógica para a escola.

Vigora nos CES uma cultura escolar híbrida, tanto forjada pelas concepções do ensino supletivo desde seu surgimento no cenário da educação brasileira, que tem implicado na naturalização de práticas reducionistas e aligeiradas; quanto, muitas vezes, traduzida pela incorporação de elementos da chamada educação regular de crianças e adolescentes na idade obrigatória, pela qual grande parte das/os professoras/es passam(ram) um dia; como pelas práticas instituintes que se vão fazendo e amalgamando nessa cultura escolar.

A observação sistemática que realizei na escola, aliada aos diálogos mantidos com professoras/es e alunas/os mostra, em relação às experiências emergentes, o quanto a participação nas atividades instituintes ainda é pequena, em relação ao conjunto de alunas/os que freqüentam a escola. Quem delas participa avalia positivamente a oportunidade de maiores convívios e trocas em relação aos conhecimentos de cada área, ou mesmo para além delas. Os motivos para uma participação ainda tão tímida são diversos — trabalho e responsabilidades com a família são as principais —, mas não é irrelevante admitir que esta modesta participação pode ser relacionada, em parte, também à cultura escolar dominante que, por sua vez, se traduz de variadas formas e em diversas modulações na cultura docente e discente, o que faz com que estes sujeitos apresentem diferentes resistências e disponibilidades em relação a mudanças na lógica dominante na escola, não assumindo como curriculares as ofertas de novas atividades.

Uma inversão nas relações de força do confronto sutil e cotidiano entre o paradigma dominante e o paradigma emergente na escola poderia ser potencializada na formação continuada de professoras/es, fazendo com que o paradigma emergente conquistasse *mentes e corações* e pudesse assim avançar nas suas experiências, formalizando-se e legitimando-se na construção de um projeto político-pedagógico favorável e instituinte de uma ampliada compreensão da escola como coletividade. Assim, buscar-se-ia reinventar as relações sociais no seu interior, por meio de uma intensa participação de alunas/os e professoras/es em torno do que desejam partilhar com a comunidade escolar, priorizando não os interesses de um *mercado* que procura impor seus próprios interesses acima dos mais importantes valores da vida humana, com sua intrínseca diversidade, expressa, sobretudo pela formação de sujeitos voltados para a construção de um projeto de uma outra possível sociedade.

Esta construção, contudo, é um processo contínuo que precisa que professoras/es tenham garantido a possibilidade do encontro na escola para a reflexão coletiva. Sem isso os enunciados instituintes (presentes no projeto da escola como *escola que queremos e qual a utopia*) não se materializam em práticas organicamente integradas à totalidade de uma ação, de um projeto.

Queremos uma escola em que a pessoa se reconheça dentro de seu espaço, do seu habitat local, mas que não seja por ele “encarcerado” e que se olhe – de forma reflexiva – antes de tudo, como um ser num mundo sem fronteiras. Queremos uma escola que tenha suas ações voltadas para a formação do “aluno cidadão” – com capacidade crítica transformadora da sociedade em que vive. Queremos uma escola que propicie condições para a criação de “grupos de parcerias” – cúmplices – que, dialogando e refletindo, busquem respostas que consideram urgentes e necessárias para o seu momento contextualizado.

Mas... estamos de pé no chão, buscando a partir da diagnose achar as possíveis brechas, utilizando a terminologia gramscianiana para des-paralisar a rotina da escola, des-alienar a produção e des-fazer a repetição sem sentido.

Temos convicção de que a nossa escola é capaz de propiciar a formação de indivíduos que tenham condições de ler-se, de ler o mundo em seus múltiplos aspectos e que sejam excelentes escritores. (PPP CES / SENAI, 2002, p.12).

Quando nos apercebemos na materialidade do projeto pedagógico em curso no CES / SENAI, nas inúmeras tentativas de organizar os objetivos da educação através de fórmulas breves, de intenções homogeneizantes, divorciadas dos sujeitos concretos e de suas especificidades históricas e sociais mais amplas, avistando horizontes que estão para além dessas condições, e que são fruto da lógica capitalística e neoliberal em ação, que implica

assujeitamento das maiorias a condições de profunda vulnerabilidade social e econômica, nos apercebemos também da necessidade de outras práticas que ajudem os sujeitos a construir diferentes perspectivas para o futuro. Educar jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, sem junto com eles criar perspectivas de um futuro possível e transformado, é ação estéril, expropriada de sua dimensão libertadora. Como ponto alto desta reflexão, destaco uma das passagens mais belas e revolucionárias que conheço sobre a importância que tem para a formação humana a construção de perspectivas, de Makarenko (2002, p. 311-312):

Um verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã. Na técnica pedagógica esta alegria do amanhã é um dos objetos mais importantes do trabalho. Primeiro, é preciso organizar a própria alegria, fazê-la viver e convertê-la em realidade. Em segundo lugar, é necessário ir transformando insistentemente os tipos mais simples de alegria em tipos mais complexos e humanamente significativos. Aqui existe uma linha muito interessante: da satisfação mais simples até o mais profundo sentido do dever.

O mais importante é que nos habituemos a valorizar no ser humano a força e a beleza. Tanto uma coisa quanto a outra determina-se na pessoa exclusivamente pelo tipo de atitude que ela assume em relação ao futuro [...] Educar um ser humano significa formar nele capacidades para que possa escolher vias com perspectivas. A metodologia deste trabalho consiste em organizar novas perspectivas, em utilizar as existentes, em colocar, pouco a pouco, outras mais elevadas.

Algumas concepções do pedagogo ucraniano Anton Makarenko são propícias e provocadoras, para pensarmos na educação do ser humano como um projeto que não se deve dar descolado de um projeto de coletividade. Não uma sociedade apenas de indivíduos, mas de indivíduos envolvidos com um projeto de vida coletiva. O que sempre implicará saber viver e construir com e através da diversidade.

[...] Seria de uma superficialidade inaudita ignorar a diversidade do ser humano e tratar de agrupar a questão relativa às tarefas da educação numa estrutura comum a todos [...]. O aspecto mais perigoso continuará a ser por muito tempo, o medo perante a diversidade humana, a incapacidade de construir um todo equilibrado na base das diferenças. Por isso... cortar todos pelo mesmo molde, meter o ser humano no chavão estereotipado, educar uma série reduzida de seres humanos parece uma tarefa mais fácil do que a educação diferenciada. (MAKARENKO, 2002, p. 273-274).

Esta diversidade está presente no CES / SENAI, e acolhê-la implica reconhecer os limites e equívocos de um conjunto de práticas instituídas, no conjunto de ações fundamentadas na lógica dominante ao longo de tantos anos. A *máxima de ensino individualizado e personalizado* não tem garantido que esta diversidade esteja sendo acolhida e respeitada, pois este acolhimento demanda princípios pedagógicos, filosóficos e políticos

muito firmes e ligados ao reconhecimento do outro como um outro legítimo. E para isso é preciso, é imprescindível, que se fomente, se provoque, se cultive uma nova cultura⁴⁰ para que os CES possam ser superados por Centros de Educação de Jovens e Adultos, com finalidades mais amplas. No entanto, um projeto em relação à mudança de nome já está em curso, contudo é impossível acreditar que em meio às contradições ainda presentes a mudança de nome possa, magicamente, determinar transformações substantivas nas práticas instituídas.

⁴⁰ Carlos Nelson Coutinho é um dos autores no livro organizado por Pinassi (2002, p.25) lembra da importância de Gramsci para ele e para Leandro Konder, e destaca uma passagem do italiano em que este fala dos desafios implicados à formação de uma nova cultura: “Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”.

7. CURRÍCULO NO CES / SENAI: AFINAL DE CONTAS O QUE FAZ PARTE DO CURRÍCULO?

As tensões entre o currículo instituído e instituinte nessa escola de jovens e adultos faz emergir uma nova pergunta: as experiências instituintes são curriculares ou extracurriculares? O extracurricular ocupa um lugar de marginalidade e absoluta provisoriedade, o que determina que exista uma rotina de práticas oficiais e autorizadas e momentos em que outras ações são desenvolvidas de modo sempre muito parcial e pontual, e também por isso, sem oportunidade de serem, a cada dia, avaliadas e repensadas. Uma professora chama atenção para o fato de que grande parte das experiências instituintes tem conseguido avançar para além de processos ligados a uma maior socialização, sem que estejam avançando no sentido de oportunizar às/aos alunas/os condições realmente significativas para aprendizagens e construção do conhecimento. Sem a garantia de tempos e espaços cada vez mais ampliados em uma outra lógica, um outro paradigma não pode se instituir de modo duradouro.

Eu vejo assim: eu entrei aqui no início da década de 90. Eu vejo que o CES passou por grandes mudanças. Talvez... E eu também talvez, né? Por exemplo, eu ficava muito angustiada, eu falava: gente, esses alunos pelos corredores, eles não criam vínculos e tal... Talvez o meu olhar é que estivesse com muito preconceito com relação... Hoje eu vejo que não, eu brinco que existem alunos residentes, que você entra aqui às 9h e até às 21h eles estão interagindo, conversando... Mas me preocupa é que isso não se desdobre pra um desafio para esses alunos avançarem no conhecimento, que isso fique no nível da socialização, né? A gente tem grupos que ficam aqui o dia inteiro. Vamos botar um filme, vamos é... ler revistas, jornais... poesias... enfim... mapas... coisas que estão aí possíveis de serem lidas por eles autonomamente em grupos, e que possam vir, conversar, perguntar...

[...] Eu vejo avanços... Hoje se tenta no CES fazer trabalhos... para além do chamado atendimento de cabine, mas que me preocupa, porque a compreensão para o coletivo da escola é que isso é uma coisa para além do processo, não é parte do processo. Então ir ao museu, ouvir música, ir ao teatro é social, né? Para mim não deveria ser assim. (professora)

Não é difícil perceber que não são poucas as contradições, e é em meio a elas que o trabalho no CES / SENAI se desenrola, deixando evidente a necessidade de trocas de experiências e reflexão entre professoras/es praticantes⁴¹ do currículo no cotidiano da escola.

⁴¹ Oliveira (2004, p. 11) no texto *Pensando o currículo na educação de jovens e adultos*, faz uma reflexão final em que situa a importância do currículo praticado ganhar visibilidade, através da valorização dos sujeitos praticantes – professoras/es. “Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa

Outra professora faz a seguinte reflexão a respeito das atividades mais alinhadas à lógica instituinte:

Olha eu acho o seguinte, eu acho que... o ganho desses alunos... Porque esses alunos eles são muito parecidos com todos nós evidente. Embora eles sejam alunos e nós professores. Nós temos uma certa inibição de manter contato imediato com pessoas que a gente não conhece. E com eles acontece a mesma coisa, no momento em que eles não estão numa turma, eventualmente eles vão se deparar um com o outro né? Mas quando há uma atividade em grupo e eles conseguem passar dessa barreira, porque o aluno do supletivo, o aluno do CES ele ainda é mais envergonhado do que os outros, talvez porque eles não estão acostumados com uma vida social. E... é... pelo menos naquilo que eles acham que é a escola, que a escola tem aquele poder, aquela sonoridade, que ele acha que vai ali aprender, pra modificar a vida dele, que ali estão pessoas sábias, que podem lhe ensinar alguma coisa. Então eles têm uma certa reserva pra isso. Engraçado que a gente pode ver isso até nos programas culturais que o CES faz quando nós vamos levar uma turma de alunos em qualquer evento desses, no teatro municipal ou para conhecer o CCBB, ou alguma coisa dessas. Os alunos se vestem, se aprontam muito melhor do que quando eles vão naturalmente para a escola. As alunas fazem as unhas, o cabelo. Os alunos, quem tiver terno vai botar terno, ou vai convidar algum parente pra ir junto, pra participar daquele momento social da vida dele. Ou seja, aquilo que talvez ele não tivesse coragem de conhecer sozinho. Ele não tem coragem de entrar no Teatro Municipal sozinho porque eu acho que essa pessoa pensa que aquilo não foi feito pra ele. Foi feito pras pessoas ricas, as pessoas que têm cultura. E não pra ele querer participar daquilo tudo. Então se a gente for pensar nisso, o quanto esses alunos que participam desses eventos... desses eventos... e o quanto eles... até mesmo nas palestras, nos debates, eles têm conseguido se expressar, passar a idéia que eles querem, eu acho que a auto-estima deles melhora muito. O aluno passa a conversar conosco, com os professores, de uma forma diferente. Muito mais de igual pra igual. (professora).

Algumas passagens da fala desta professora mostram com clareza o quanto na escola impera uma concepção de que as atividades instituintes são absolutamente extracurriculares. Chamar estas atividades de *evento* retrata perfeitamente o lugar destas práticas na escola. Mas sua reflexão sobre alguns dos sentidos e significados produzidos por alunas/os ao terem acesso a bens culturais que vêm sendo a eles socialmente negados é portadora de um reconhecimento da importância de oportunidades dessa natureza. E conclui que estas oportunidades também ajudam a reconstruir as relações sociais no interior da escola, em uma perspectiva mais horizontalizada e menos desigual.

perspectiva emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo que se dá de múltiplas formas tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, outras menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas/classes”.

Em capítulo anterior chamei atenção para o fato de que na EJA escolar ou não, uma busca tem sido permanente e de certo modo tem ajudado a organizar as dimensões políticas da área. Esta busca é para conhecer jovens e adultos, sujeitos demandantes de ações, de programas, de projetos. A questão curricular não pode ser deslocada de um conjunto de relações, pois é impossível produzir uma organização curricular sem partir do reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA.

[...] Em especial a EJA tem por princípio ser espaço de reconhecimento de sujeitos. Assim não se limitando a ser lugar de transmissão de conhecimentos, a EJA é um espaço privilegiado onde se pode exercitar a capacidade de pensar com o outro e acreditar que esse é o caminho para pensar certo.

A utopia da EJA, que pode realizar-se em maior ou menor grau, é a de considerar como questão pedagógica as histórias de vida dos sujeitos, suas necessidades, seus desejos, a condição socioeconômica e cultural que os produziu. É dessa realidade apurada que partem as propostas de atuação com esses sujeitos. Seja uma iniciativa de escolarização ou uma experiência de aprendizagem não-escolar, é preciso ter em mente com qual sujeito está se lidando, para não correr o risco de mantê-lo na condição de objeto. Reconhecê-lo como sujeito implica abertura para que ele participe do processo de aprendizagem no qual está envolvido. Trata-se de uma educação com jovens e adultos e não mais uma educação para jovens e adultos.

O desafio da EJA de colocar em prática esse reconhecimento dos sujeitos caminha *pari passu* com a necessidade da EJA de construir-se como modalidade de ensino que de fato tenha o aluno no centro de sua proposta educativa. Isso significa superar uma proposta de escola que copia o formato daquela que atende as crianças e aos adolescentes. A própria diferença de terminologia “adolescente”, usada pela escola convencional, e “jovem”, usada pela EJA – já sinaliza para a necessidade de atentar-se para nuances que têm, muitas vezes, passado ao largo das discussões educacionais. A construção de uma EJA com características próprias já está garantida em lei, mas parece ter impactado pouco os sistemas de ensino até agora. (IRELAND, IRELAND, MACHADO, 2005, p. 93).

Garantida em lei, mas até agora o que vemos é ainda uma EJA fortemente marcada, de um lado, por concepções supletivas e de outro, por referenciais usados para na escolaridade obrigatória. Vale lembrar que mesmo para a idade obrigatória as concepções e práticas instituídas são extremamente questionáveis, haja vista a produção do chamado *fracasso escolar* em larga escala.

8. COMO E PARA QUE SE AVALIA NO CES / SENAI: TENSÕES ENTRE AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

A reflexão feita por professoras/es chama atenção para vários aspectos da avaliação no CES / SENAI. Algumas exatamente na perspectiva do título do capítulo, pois revelam que um dos grandes impasses recai justamente na relação direta entre as práticas de avaliação e os processos de certificação das/os alunas/os. No entanto, a realidade mostra de variadas formas o quanto é difícil para a grande maioria alcançar terminalidade no CES, por múltiplas razões, algumas já abordadas em passagens anteriores e outras a partir de agora.

Estratégia como a de redução da média de aprovação é questionável, pois têm efeito qualitativamente perverso, por se encobrirem sob uma falsa atitude democrática que, embora possam reduzir a seletividade, mantém visão enganosa sobre os processos de aprendizagem dos sujeitos, ao mesmo tempo em que criam exigências mais intensas do que as da escola regular⁴², evidenciando formas ainda discriminatórias de como se oferece a escolarização a jovens e adultos. Mesmo as aprovações com maior exigência não alteram os níveis de desigualdades no acesso à continuidade de estudos e ao mundo do trabalho, pois certificar um número maior de sujeitos não significa qualificar educacionalmente, nem muito menos, socialmente.

Este movimento apenas confirma mecanismos de conservação e reprodução dos padrões dominantes da sociedade de classes⁴³. Os resultados têm indicado o quanto são vulneráveis os resultados da ação pedagógica pelo quantitativo de alunos concluintes no CES / SENAI demonstra Professoras/es refletem sobre os processos de avaliação reduzidos a verificações sobre os conteúdos dos módulos⁴⁴ e a realidade dramática revelada nos dados que indicam que entre o número de sujeitos que ingressam no sistema e o dos que alcançam

⁴² A média para aprovação em disciplinas em programas de jovens e adultos freqüentemente é maior do que cinco, a média da escola regular.

⁴³ Frigotto (2003, p. 32-33) adverte sobre a dimensão de subordinação que a educação tem mantido em relação aos interesses locais e globais do capital: “O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. Em boa medida, a literatura nos revela as formas específicas desta subordinação e não é objetivo deste trabalho expô-las. Cabe apenas registrar que o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora”.

⁴⁴ Para cada módulo existem três instrumentos de avaliação. Caso a/o aluna/o não conquiste a média exigida (seis) nas três tentativas, um banco de questões é acessado para oportunizar novas tentativas de aprovação no módulo.

terminalidade no nível de ensino e não apenas obtêm resultados parciais, existe um abismo, que nenhum/a professora/or pode negar, mas em relação ao qual existem diferentes formas de refletir. Para uma professora a realidade guarda relação também com o fato de o CES / SENAI ter dificuldade em reconhecer-se como escola de jovens e adultos nas perspectivas atuais de direitos e singularidades da área, para além de perspectivas supletivas reducionistas.

Apesar do CES ser uma escola pra jovens e adultos, não existe uma compreensão eu acho, eu percebo, do campo de professores, dessa escola, como escola, como educação de jovens e adultos. Isso me angustia profundamente, e a gente tenta, né, fazer um debate e tal, porque os professores vem pra cá e tentam reproduzir a lógica de um sistema regular sem compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos. E com isso eles constroem uma estigmatização muito grande em relação a esses alunos, que têm uma história, que têm um percurso escolar e de vida que não se assemelha àquele aluno do curso regular. Então... esse é um ponto de tensão muito grande entre nós... é quando se faz o discurso: a gente quer ver o produto, porque na escola privada a coisa acontece dessa forma, o aluno tem que se adequar às regras. Então, faz isso com uma outra referência, que não é a referência da EJA. Então isso faz com que haja um descompasso, do que teria que ser a concepção e do que é a ação. E... então aqui, por exemplo, a gente tem pessoas, alunos que vêm pra cá que têm as trajetórias mais diferentes possíveis que nós como sujeitos desse processo né... estamos ali interferindo, a gente acaba por se omitir e apagar esta trajetória dessas pessoas querendo enquadrá-las em uma lógica em que elas não se enquadram. Então isso é uma contradição profunda no sistema CES, né? Essa educação a distância... esse ensino semipresencial, ele não pode ser a repetição, apesar de ser individualizado, daquilo que tá na apostila mecanicamente, e você atende esse alunos e faz com que ele aprenda, ou decore, ou... ou... é... consiga reproduzir em uma avaliação os conteúdos, os conceitos que tão colocados no módulo. Você precisa ter uma interferência e em diálogo no atendimento a esse aluno pra que ele compreenda o sentido e o significado daqueles conteúdos pra sua vida. E acaba que isso não se materializa na ação pedagógica da ampla maioria... dos professores e na própria concepção da educação dessas pessoas para o geral da escola. E com isso eu não tô querendo falar mal dos meus companheiros daqui da escola, muito pelo contrário, eu acho que isso deveria ser uma preocupação coletiva, é... coletiva com a formação dessas pessoas, que não existe. Infelizmente no estado [RJ] isso é muito reduzido, diferente de outras instâncias do poder público e também não é demandado pelos educadores na medida com que eles não percebem, não é dada a possibilidade de perceber as especificidades, as diferenças. E... então... essa questão rebate diretamente na possibilidade de terminalidade desses alunos, né?

A fala acima destaca a importância da formação continuada como espaço e tempo de reflexão docente sobre as práticas realizadas no conjunto do sistema e no cotidiano da escola. Este espaço e tempo são essenciais para o fortalecimento de uma atitude crescentemente reflexiva e capaz de fortalecer os sujeitos para a tomada de decisões e a realização de escolhas que possam resultar em um projeto político-pedagógico que busque corresponder às condições dos sujeitos concretos da EJA.

Uma outra fala vai destacar o questionável casamento ente avaliação e certificação. Vamos seguir escutando professoras/es do CES / SENAI:

Eu acho que esse é o drama desse sistema. Eu acho assim... que boa parte das pessoas que vem para o CES... ou outras escolas de EJA, eles vêm assim muito preocupados com a certificação e ponto. Isso é uma marca do adulto que saiu da escola, que não chegou à escola, que teve que entrar no mundo do trabalho, que teve outras questões. Essa é uma preocupação do aluno. Eu me lembro muito de um texto da... que saiu na RAAAB... que fala de um sonho que não serve ao sonhador! Esse texto me ensinou muita coisa, quando eu comecei a trabalhar. Um texto da Vera Barreto [...].

Eu acho que as pessoas têm o direito de entrar na escola e querer chegar ao final, querer a terminalidade. Mas esse não é... essa não é a função primeira, única de um processo educativo. E... eu acho que isso tem que ser discutido com muita tranquilidade, com muita seriedade no processo pedagógico, na ação mesmo ali, do professor com o aluno. É... me incomoda muito a... o casamento que se faz tradicionalmente entre avaliação e certificação. Eu acho que avaliação é uma coisa e processo de certificação é outra. E eu acho que a gente tem que ter honestidade de estar colocando isso em pauta com os alunos, estar falando que ele tem a certificação, mas também do direito que ele tem aos conhecimentos que tão ai. Não adianta ele ter um papel que diga: “meu querido você tem o ensino médio completo, você tem o ensino fundamental completo” se a essa pessoa não foi dada a possibilidade de aprender coisas novas, ou sistematizar aquilo que ele já tenha como conhecimento, né? E isso é um ponto de tensão muito grande no sistema CES... Porque a lógica do módulo ela leva a uma lógica de decorar e a lógica da avaliação leva a uma lógica de reproduzir aquilo que foi decorado, não é? Então se você não insiste num entendimento, daquilo que ele tá lendo, de compreensão, e tal... ele se certifica sem ter avançado no seu processo de conhecimento. E eu acho que isso é uma forma de negar o direito que tá posto para todo e qualquer cidadão, né? (professora).

É preciso que estas/es professoras/es possam se escutar, se confrontar para que uma nova realidade seja ensejada e construída. Individualmente cada uma/um vai fazendo suas análises, em relação ao trabalho realizado, mas qualquer mudança mais significativa na escola (ou mesmo no sistema) só pode acontecer como resultado de um movimento coletivo intencionalmente voltado para mudanças.

A fala da professora é síntese das principais tensões e contradições da escola que culminam nas práticas e processos de avaliação com significado intrínseco para muitos, pois os dados qualitativos do censo escolar revelam números de matrículas e os dados de terminalidade mostram que novas exclusões⁴⁵ foram produzidas. Mas o CES, com ensino

⁴⁵ Esteban (2003, p. 15-16) possibilita algumas reflexões fundamentais sobre a possibilidade das práticas de avaliação servirem eficazmente à produção da exclusão. A passagem escolhida, muito embora longa, constitui uma grande síntese desta reflexão. “Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas

individualizado e personalizado não vem conseguindo instituir processos qualitativos de avaliação. Processos de avaliação da construção de conhecimento, entendido pelo que a professora chama atenção: o direito ao conhecimento, a que cada aluna/o de EJA tem direito; direito aos conhecimentos científicos social e historicamente produzidos e sistematizados, e também aos conhecimentos produzidos nas mais diferentes experiências que cada um protagoniza.

– e por que não, de professoras/es – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indignação e fortalecimento. A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada”.

9. MATERIAL DIDÁTICO: O DILEMA DOS MÓDULOS

De fato, não é exagero falar da existência de um *dilema* em relação ao principal material didático usado não apenas no CES / SENAI, mas no conjunto dos Centros de Estudos Supletivos do estado do Rio de Janeiro. Antes de tratar diretamente dos módulos usados no CES, penso ser fundamental retratar, resgatando as falas de professoras/es, a dinâmica cotidiana dos atendimentos/orientações realizadas em cada disciplina.

Além das reflexões já feitas sobre a *lógica explicadora*, somente depois de estar um tempo significativo no cotidiano da escola é que se tornou possível, para mim, perceber um pouco mais o que cada professor/a vem fazendo no esforço de oferecer algumas possibilidades de apoio para além dos módulos. Isso porque diante das dificuldades e necessidades reais de alunas/os em relação ao desafio das aprendizagens, algumas respostas precisaram ser engendradas. Todavia, em relação àquelas que pude observar, nenhuma tem-se constituído em ruptura com a lógica instituída.

Deste modo, professoras/es usam variados suportes como auxiliares aos módulos: xerox de partes de livros didáticos; textos de variados gêneros literários; exercícios de sua autoria etc. Mas não há como tomar outros rumos com significativa liberdade, pois a avaliação está condicionada e “acorrentada” ao conteúdo do módulo. Isso praticamente destituiu de sentido os outros suportes elaborados ou organizados por professoras/es, pois no final não servirá às/aos alunas/os porque nas avaliações apenas os conteúdos dos módulos estarão presente.

Os módulos praticamente são os mesmos desde a origem dos CES no estado do Rio de Janeiro. Algumas revisões foram feitas e quase todas já datam de longo período, agregando atualizações como, por exemplo, em geografia e história, pelas tantas mudanças geopolíticas ocorridas nas últimas décadas do século XX, e pelas consolidações de novas ordenações que provocaram a reconfiguração de regiões, alterando com isso as feições políticas e territoriais do mundo. Neste caso, professoras/es elaboraram algum texto ou organizaram um anexo, com base em algum livro didático, acrescentando-o ao material original.

Os módulos são de feição totalmente conteudista, não há referência em nenhum deles de que sejam materiais para a educação de jovens e adultos. Não existem também referências culturais, identitárias, geracionais.

A maior parte deles foi produção do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB); outros foram produzidos por diferentes equipes da secretaria de educação (poucos). As instruções quanto ao uso e aos conteúdos do módulo constituem a parte introdutória do material, contudo a linguagem é completamente inadequada às/aos alunas/os, como de resto, todo o restante do material. Sua linguagem é organizada predominantemente na norma culta e, nas diferentes disciplinas apresenta-se com um nível de complexidade muitas vezes impossível de ser superado pelas práticas de estudo instituídas no projeto CES. Até mesmo as charges presentes em módulos da disciplina de língua portuguesa demandam dos sujeitos (para que uma leitura satisfatória seja feita), um grau expressivo de conhecimento da vida política e cultural do país e da cidade. Os instrumentos de avaliação formulados pelos docentes também apresentam as mesmas dificuldades.

Olha, eu vou te mostrar só uma coisinha, só uma coisinha... é do ensino fundamental, quer dizer o aluno que entra aqui mal escrevendo o nome... não usa letra maiúscula... (professora).

A professora mostra, então, instrumentos de avaliação do ensino fundamental, que exigem, através de uma linguagem estruturada na norma culta, resolução de questões compatíveis com o ensino médio. Demandas de reformulação e mudanças são de vários níveis e modulações.

Os problemas dos módulos também decorrem de outras problemáticas, já que o trabalho pedagógico na escola e no conjunto de CES está profundamente relacionado ao seu uso. Uma situação crônica diz respeito à reprodução dos módulos, pois parece que há muito tempo a falta de publicações é uma constante. Para explicar isso, professoras/es relatam desde a situação de acentuada evasão de alunas/os, até o descaso político da secretaria de educação em relação aos CES e à educação de jovens e adultos.

Agora eu quero aproveitar... eu queria aproveitar para te dizer o seguinte: nós temos que contar com a boa vontade dos órgãos superiores também. Se nós não temos dinheiro pra rodar os módulos, pra xerocar os módulos, nós estamos vivendo uma certa brincadeira [...]. Então nós temos que sair do campo da teoria pra entrar no campo da prática. Porque boa vontade nós temos. Olha aqui... eu vou até te dizer uma coisa: eu acho que a escola só não está pior, porque apesar dos professores serem mal falados, é porque os professores são atuantes, se não as escolas já teriam fechado. (professora).

Com essa fala voltamos necessariamente às reflexões sobre a desresponsabilização crescente do Estado, e a condição precária em que as esferas públicas de poder têm sido forçadas a funcionar. A questão dos materiais didáticos no CES / SENAI tanto quanto em

todos os outros Centros de Estudos Supletivos é uma problemática que está relacionada à questão de interpretações a respeito da educação de jovens e adultos, mas também, diretamente, a questões relacionadas a recursos aportados para o conjunto do sistema e de cada escola em particular.

Nos últimos anos, com a crescente insatisfação em relação aos materiais didáticos e aos módulos, produziu-se uma idéia que tem circulado amplamente, causando espanto, perplexidade, indignação, ou mesmo frustração: é a idéia de que professoras/es do CES serão os sujeitos que reorganizarão os módulos, produzirão novos materiais. Professoras/es não podem se comprometer diretamente com esta produção, pois no extremo parcelamento do seu tempo de trabalho, mal conseguem corresponder à carga horária indispensável em cada escola. E no CES há sempre alunas/os aguardando o atendimento. Não apenas isso, professoras/es admitem que, se por um lado uma empreitada como essa não pode ser realizada sem a participação de professores que atuam no CES, por outro lado concordam que é preciso contar com pessoas com formação específica e experiência acumulada na produção de material didático. Deste modo, para que possam realmente somar ao desafio de elaborar materiais a perspectiva de fazê-lo para garantir um componente que confira qualidade à educação de jovens e adultos, devem realizá-lo com visão focada nos sujeitos produzidos por condições históricas, sociais e culturais específicas, experienciadas pela classe trabalhadora. Conteúdos e práticas pedagógicas que possam conferir à EJA semipresencial a possibilidade de corresponder ao cumprimento do direito de jovens e adultos se escolarizarem, por meio de processos significativos, na perspectiva da formação humana e da necessária transformação social.

10. PROVISÓRIAS CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

O tempo em que o CES se manteve com permanência ao longo dos últimos 29 anos, indicam a relevância deste estudo. Nesta jornada de pesquisa, em que me deparei com muitas e improváveis esquinas, o cotidiano na escola forneceu indícios, pistas que despertaram o meu desejo de voltar, continuamente, no dia seguinte. Voltar para estranhar o familiar ou para me aproximar do estranho, para melhor conhecer, para melhor dialogar com os outros sujeitos da pesquisa.

[...] a revelação do social – seguindo as rotas do cotidiano – não obedece a uma lógica de demonstração, mas antes a uma lógica de descoberta na qual a realidade social se insinua, conjectura, indicia. (PAIS, 2003, p. 32).

A dinâmica da escola é extremamente complexa. Tempos e espaços de reflexão docente não vêm sendo fomentados e priorizados, concepções e práticas instituídas e instituintes não têm sido sistematizadas, o que passaria a representar ensino e contribuição na formulação de novas intervenções pedagógicas, e mudanças na lógica dominante do ensino semipresencial realizado pelo CES. Possivelmente, mudanças provocativas, no sentido de alterar com qualidade o número de alunas/os concluintes do sistema e o tempo de duração até alcançar esta condição de concluintes, porque muitos passam a integrar o sistema só depois de uma longa jornada de outras tentativas, como tivemos oportunidade de perceber. O CES não pode constituir-se por desacertos e descompassos em relação à EJA, com práticas que produzem novas negações e interdição.

Nesta perspectiva é imperativo retomar nestas provisórias conclusões e recomendações finais, a questão da produção dos materiais didáticos e das práticas de avaliação, como ações que seguramente concorrem para manutenção/ conservação ou superação de uma complexa realidade em curso histórico no CES.

Conforme destaquei em capítulos anteriores, o estudo de caso no CES/ SENAI indicou a urgência em realizar amplos processos de avaliação, para que professores/as, dirigentes, alunos e Coordenação da educação de jovens e adultos da Secretaria Estadual de Educação, possam efetivamente construir um balanço sobre as práticas instituídas e instituintes, percebendo, sobretudo na última os indicativos para uma necessária reorganização curricular na escola, reconhecendo que dela emanariam novas práticas de avaliação, necessariamente implicadas a produção de materiais didáticos que possam oferecer maior contextualização social, histórica e cultural para jovens e adultos trabalhadores. Assim como, admitir melhores possibilidades na apreensão de aprendizagens que podem se produzir em diferentes convívios

e experiências, possíveis de serem oportunizados pela escola. Algumas experiências neste sentido já foram relatadas neste estudo, em passagens anteriores, através de falas de professoras/es do CES/ SENAI (atividades culturais, audiência a filmes, palestras e encontros diversos).

Outro aspecto relevante para esta provisória reflexão final diz respeito ao conhecimento que se tem hoje (ou que já se teve) dos sujeitos alunas/os do CES. Quem são as/os alunas/os do CES / SENAI? Faixa etária, gênero, condições de renda, condição em relação ao mundo do trabalho, condições em relação à família, mapeamento mais preciso sobre situação escolar anterior etc. podem facilitar o conhecimento dos sujeitos reais para construir um projeto-político-pedagógico que conte com ampla legitimidade na comunidade escolar. É preciso desenvolver pesquisa no cotidiano da escola, também nesse sentido.

O CES / SENAI é uma escola condicionada à lógica dominante nos CES: ensino semipresencial submisso ao uso de módulos e, deste modo, a um trabalho docente no qual professoras/es têm exercido mais o papel de *explicadores* do que de educadores. Entretanto, as experiências instituintes indicam a existência de potencialidades a serem exploradas, e para isso são necessários tempos e espaços formativos também para o coletivo docente. Parece urgente para a escola instaurar, ainda, um amplo processo de avaliação sobre o que é realizado. Transformar o CES em CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) é desafio que, de modo algum, implica apenas mudança de nome, mas mudança de rumos, de concepções e de práticas em relação à EJA, fazendo-se indispensável superar concepções que por muito tempo aprisionaram a educação de jovens e adultos aos limites do ensino supletivo, como recuperação de *um tempo perdido*.

A realidade retratada na EJA, de marcante sobreposição de ações cuja eficácia é questionável, haja vista as *correntes migratórias* de jovens e adultos entre diferentes projetos sem, contudo, alcançarem terminalidade nos diferentes níveis de ensino, indica o quanto é fundamental que professoras/es a conheçam. Os descabros sociais, de trabalho e de renda que atingem jovens e adultos, homens e mulheres são determinantes de muitos resultados obtidos por estes na escola, mas há algum tempo a consciência de que esta dimensão dramática não justifica paralisias, pois há muito a ser feito, pois é no *fazer diferente* que as mudanças são engendradas. Um *fazer diferente*, que não existe como possibilidade de um tempo e de um espaço *ideal*, mas que se constrói, partejado nas contradições existentes. Na sociedade mais ampla é assim, na escola também é assim. Por isso, professoras/es precisam recuperar a dimensão de atores, protagonistas, sujeitos-históricos, fortalecendo-se

coletivamente na perspectiva de não serem mais tomados como executores do que não têm a possibilidade de pensar, construir e reconstruir como ação coletiva.

Os números de matrículas, por mais que venham sofrendo o impacto de uma contagem predominantemente cumulativa — porque o sistema não trabalha com a lógica da evasão, pois, em tese, o sujeito pode retornar ao sistema a qualquer momento — demonstram o quanto o ensino semipresencial precisa ser melhor acompanhado por pesquisas, para que se tenha alguma possibilidade de dimensionar o impacto geral deste atendimento para a área da educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Ricardo, CAMPOS, André, POCHMAN, Márcio, SILVA, Ronnie (orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil. Dinâmica e manifestação territorial. v. II.* São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRÉ, Marli, LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação – abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo (org). *A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels.* São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* São Paulo, Cortez Editora, Campinas, Editora da Unicamp, 1999.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.* São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARRUDA, Marcos. *Humanizar o infra-humano. A formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.* Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

BÓRON, Atilio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOURDIEU, Pierre (org). *A miséria do mundo.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação.* São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, v. I).

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação.* Brasília, 2000.

CARDOSO, Lílian A. Maciel. Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil V. de (org.). *Pesquisando a formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores, nos entrelugares de formação continuada. *In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, n. 28. Rio de Janeiro: ANPEd, abr. 2005. p. 96-107.

CECCON, Claudius, HARPER, Babette, OLIVEIRA, Miguel Darcy de, OLIVEIRA, Rosiska Darcy. *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos pra uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Caderno de Resoluções do 1º COED –RJ*. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Escritos políticos*. v. I. Antonio Gramsci. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Um filósofo democrático. *In: PINASSI, Maria Orlanda (org.). Leandro Konder: A revanche da dialética*. São Paulo: Editora UNESP, Editora Boitempo, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção O Sentido da Escola).

_____. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FÁVERO, Osmar. *Estratégias do ensino supletivo*. Texto em redação preliminar, apresentado à Câmara de Ensino Supletivo do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, como documento de discussão, em janeiro de 1977. (mimeo).

FIorentini, D., Souza Jr., A. J. e MeLO, G. F. A de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. *In: GERALDI, Corintha Maria, FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)* Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001, p. 307-35.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo. Cortez: 2003.

FURTADO, Celso. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Carlos Minayo *et al*. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 2004.

GOMES, Maria Carmozi de Souza. *O Centro de Estudos Supletivos no Rio Grande do Norte*. I Conferência Brasileira de Educação. Anais. São Paulo, 31 mar. - 3 abr. 1980. São Paulo: Cortez, 1981.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

JARA, Oscar Holliday. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa, Paraíba: UFPB –Editora Universitária, 1996.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. INEP, Brasília, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd, jan/fev/mar/abr, 2002. p. 20-28
- _____, SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LAUDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- NOVAES, Regina, PORTO, Marta, HENRIQUES, Ricardo (orgs.). *Juventude, Cultura e Cidadania*. Rio de Janeiro: ISER, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 28. Rio de Janeiro: ANPEd, abr. 2005. p. 5-23.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PINASSI, Maria Orlanda (org.). *Leandro Konder: A revanche da dialética*. São Paulo: Editora UNESP, Editora Boitempo, 2002.
- POCHMAN, Márcio, AMORIM, Ricardo (orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. v. I. São Paulo: Cortez, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v. I. São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Plano Estadual de Educação*. Versão preliminar. Rio de Janeiro: SEE/RJ, 2004.

_____. *Projeto Político Pedagógico CES / SENAI*. Rio de Janeiro: CES, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos*. Diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Luiz Eduardo, MVBILL, ATHAYDE, Celso. *Cabeça-de-porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelin. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série pesquisa em educação, v. 5).