

# De CES a CEJA: Tensões e Contradições entre o Instituído e o Instituinte

## *From CES to CEJA: Tensions and Contradictions between the Instituted and the Instituting*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v15i1.2458

Luciana Bandeira BARCELOS<sup>1\*</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro -  
Rio de Janeiro - BRASIL

\*lubbarcelosrj@gmail.com

### Resumo

Este artigo, derivado de discussões iniciadas ainda no percurso do Mestrado, e que se estenderam ao longo do Doutorado, objetiva refletir sobre as tensões e contradições existentes entre práticas pedagógicas instituídas e instituintes, que conformam um modo de oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em regime semipresencial, por módulos, que subsiste no país desde o início da década de 1970. Fundamenta-se no arcabouço teórico construído em investigação realizada em Centros de Educação de Jovens e Adultos, que compõem a Rede CEJA, constituída por escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, com uso de metodologia quantiquantitativa, efetivada por meio de estudos de casos. Apoiar-se na observação empírica realizada em seis escolas da referida rede, na categorização de documentos referentes à essa modalidade de ensino e na observação das redes sociais de cada um dos CEJA investigados. A interpretação dos dados obtidos nos ajuda a compreender de que modo se instituem e se ressignificam práticas instituídas e instituintes em ambientes escolares.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Centro de Educação de Jovens e Adultos. Ensino semipresencial. Práticas instituintes e instituídas.



Recebido 29/01/2025  
Aceito 17/04/2025  
Publicado 24/04/2025

Editores responsáveis:  
Daniel Salvador  
Carmelita Portela

### COMO CITAR ESTE TRABALHO

**ABNT:** BARCELOS, L. B. De CES a CEJA: Tensões e Contradições entre o Instituído e o Instituinte **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2458,2025. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2458>

## ***From CES to CEJA: Tensions and Contradictions between the Instituted and the Instituting***

### *Abstract*

*This article, derived from discussions that began during my Master's degree and continued throughout my Doctorate, aims to reflect on the tensions and contradictions that exist between instituted and instituting pedagogical practices, which make up a way of offering Youth and Adult Education (EJA), in a semi-presential regime, in modules, which has existed in the country since the early 1970s. It is based on the theoretical framework built up in research carried out in Youth and Adult Education Centers, which make up the CEJA Network, made up of state schools in Rio de Janeiro, using quantitative and qualitative methodology, carried out through case studies. It is based on empirical observation carried out in six schools in the network, categorization of documents relating to this type of education and observation of the social networks of each of the CEJA investigated. The interpretation of the data obtained helps us to understand how instituted and instituting practices are instituted and re-signified in school environments.*

**Keywords:** *Youth and Adult Education. Center for Youth and Adult Education. Semi-presential teaching. Instituting and instituted practices.*

### 1. De CES a CEJA: entendendo o presente pelo passado e o passado pelo presente

Aprendemos que é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com suas problemáticas; o passado, como a história, é uma invenção do presente [...] passado que está longe de estar morto, de estar acabado, passado que é parte do próprio presente. No rio, como na história, águas passadas movem moinhos e destinos. (Albuquerque Junior, 2007, p. 31).

A citação em epígrafe serve de ilustração para tentar compreender o que ainda é vivenciado no interior de muitas escolas que atendem à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo após diversas mudanças legais e de concepções que a estendeu ao aprender por toda a vida, quando se adentram escolas de EJA ou quando se dialoga com sujeitos que a integram ou que a ela se referem, tem-se a impressão de que, em seu interior, “águas passadas” ainda movem “moinhos e destinos”.

Se o passado é parte do presente, e ajuda a entendê-lo e reconstruí-lo, o presente é também um campo complexo de ações humanas, novas ou reiteradas, que (re)constróem sentidos, compreensões e práticas presentes e passadas, pela impossibilidade de “ler” o passado sem a mescla que constitui o presente.

Nos espaços de oferta da EJA e no imaginário da sociedade, sobrevivem *marcas da suplência* — expressão que se refere a características de uma concepção de ensino supletivo que, embora superada no plano legal e epistemológico, ainda estão presentes nos espaços de oferta da EJA e no ideário dos sujeitos envolvidos com a modalidade — como a de que educar jovens e adultos serve apenas para repor escolaridade não realizada na idade apropriada, passando ao largo da concepção de direito da pessoa humana, conforme estabelecido em documentos internacionais dos quais o país é signatário, e na própria Constituição Federal de 1988.

Por entender que o passado “não está morto” e é “parte do próprio presente”, embora não o determine, torna-se necessário, para melhor compreensão da intencionalidade deste artigo e do objeto investigado, indagar sobre esse passado, não para “destacar a linearidade dos fatos que marcaram a educação de jovens e adultos”, mas para “entender o presente pelo passado e também o passado pelo presente” (Guimarães, 2012, p. 41).

Desta forma, reafirmo compreender que, na constituição da EJA e de sua história, assim como num rio, “há redemoinhos, há espirais, há retornos, há águas paradas, há águas desconectadas em poças apodrecidas, há águas que se desencaminham, que saem do curso, que se bifurcam e se esquivam”. (Albuquerque Junior, 2007, p. 30).

A exemplo do rio, também a educação de jovens e adultos é como um rio, “composto de muitos outros e de muitas águas”, o que lhe garante uma multiplicidade de possibilidades, diante da diversidade de sujeitos e de interesses que esses sujeitos trazem e põem em relação, definindo percursos originais, “redemoinhos e espirais” e também “águas paradas, esquivas, que saem do curso”, semelhante à metáfora de Albuquerque Junior (2007, p. 29):

Ao contrário do que pensamos, se as margens limitam e contêm o rio, dão a ele forma e curso, não são as margens que produzem o rio, mas justamente o contrário, é o fluxo das águas, o passar incessante de seus torvelinhos que vai escavando as margens, dando a elas contornos, é o rio que produz suas margens.

Esse fluxo constante de sujeitos diversos, essa heterogeneidade — marca da EJA —, constitui o paradoxo que impulsiona e ao mesmo tempo impossibilita muitas ações. Se a ação educativa é marcada pela dificuldade de se atenderem especificidades de cada sujeito, mais ainda na EJA, cujos jovens e adultos são oriundos de trajetórias descontínuas e fragmentadas, que, ao voltarem à escola, cheios de novas esperanças “explicitam singelamente seu sentimento de inconclusão como humanos e tornam-se seres buscentes, homens e mulheres que rastreiam os parcos caminhos de humanização hoje existentes em nosso mundo” (Carbonell, 2012, p. 18), e a ela atribuem caminhos e sentidos diversos.

Nesse sentido, compreender o processo histórico que impulsionou as mudanças em curso nos antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), hoje Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), e possibilitou a consolidação e a ressignificação de novas formas de atendimento, assume primordial importância. Historicamente constituído e compreendido como “escola de educação a distância”, os CEJA, unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), administradas em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), constituem um modo de atendimento aos sujeitos da educação de jovens e adultos, instituído em nosso país na década de 1970, sob a égide da concepção de ensino supletivo então em vigor, com oferta em regime semipresencial, sem caráter de seriação. Atendem estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em regime semipresencial, por módulos.

Talvez a mais antiga política pública de atendimento exclusivo a sujeitos jovens e adultos ainda em curso no país se mantém em funcionamento, sem interrupções, há mais de 50 anos, tensionando o sistema, em função de seu modo de funcionamento peculiar, invisibilizado na própria rede na qual se insere, tendo sobrevivido, muitas vezes pela sua própria invisibilidade, decorrente do desconhecimento e da pouca importância atribuída às políticas de atendimento a sujeitos da EJA no sistema a que pertence.

Com o passar do tempo e as sucessivas mudanças em curso, tanto de caráter legislativo quanto conceitual, entremeadas pelas contradições de seu cotidiano escolar, os CEJA, gradativamente foram se modificando, ressignificando práticas instituídas e instaurando “novas” práticas.

Este artigo, derivado de discussões iniciadas ainda no percurso do Mestrado, e que se estenderam ao longo do Doutorado objetiva refletir sobre as tensões e contradições existentes entre práticas pedagógicas instituídas e instituintes, que conformam seu modo de oferta. O artigo fundamenta-se no arcabouço teórico construído em investigação realizada em Centros de Educação de Jovens e Adultos, que compõem a Rede CEJA, com uso de metodologia quantiquantitativa, efetivada por meio de estudos de casos. Apóia-se, também, na observação empírica realizada em seis escolas da referida rede, na categorização de documentos referentes à essa modalidade de ensino e na observação das redes sociais de cada um dos CEJA investigados. A interpretação dos dados obtidos nos ajuda a compreender de que modo se instituem e se ressignificam práticas instituídas e instituintes em ambientes escolares.

## 2. Metodologia

A opção pela pesquisa quantiquantitativa fez-se por entender que procedimentos quantificáveis, embora válidos e necessários, não são suficientes para compreender sujeitos jovens e adultos, e que tampouco a singularidade dos processos vivenciados por meio de práticas educativas — que *a priori* considere *instituintes* (Souza, 2005), porque rompem com modelos previamente estabelecidos — é suficiente para garantir o direito à educação na forma como foi concebido na pesquisa.

Ao adotar um modelo quantiquantitativo de pesquisa, recorri a Goldenberg (2011, p. 62), que me subsidiou na escolha feita:

A pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ela não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos.

A complementaridade dos dois procedimentos, sugerida por alguns pesquisadores, deve ser reconhecida, segundo Santos Filho, “tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa educacional cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma” (2007, p. 46), de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas ciências humanas e da educação.

Minha opção por esse modelo buscou não a “representatividade estatística do fenômeno que estuda”, mas sim a possibilidade de generalizações, mantendo o leitor em condições de “aceitar ou rejeitar as conclusões [...] em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações” (Paro, 2010, p. 10; 11), o que me ajuda a caracterizar a pesquisa como um estudo de caso.

Um estudo de caso tem pertinência quando se opta por estudar um caso específico, com aspectos singulares e semelhanças com outros casos e situações típicas do mesmo tipo. O estudo, embora localizado, pode fundamentar algumas possíveis generalizações para situações análogas e orientar novas ações para a EJA. Segundo Lüdke, André (1986, p. 17; 21), um estudo de caso “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos [...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Ou seja, trata de um objeto que tem valor em si mesmo, que deve ser tomado como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”, ainda que posteriormente se evidenciem semelhanças com outras situações.

Considerar a multidimensionalidade e historicidade da realidade implica observá-la sob diferentes perspectivas, pressupondo que o conhecimento nunca está acabado, mas é “uma construção que se faz e refaz constantemente” (Lüdke, André, 1986, p. 18), e que, por isso, pode levar a novas descobertas que exigem do pesquisador — apesar de delimitação e fundamentação teórica inicial — atenção constante a novos elementos que podem emergir durante a pesquisa.

Os estudos de casos em questão, ao retratar o cotidiano escolar, tensões e contradições que o perpassam, podem ser utilizados como meio para melhor compreensão de ações/relações que se desenvolvem nesse espaço. Também pode o estudo de caso revelar relações das práticas em desenvolvimento com as demais instâncias da sociedade, envolvidas no processo educacional.

## 2.1 Fontes de pesquisa e procedimentos da coleta de dados

Utilizei, como fontes de pesquisa e procedimentos para a coleta de dados: a) o levantamento documental, selecionando materiais em acordo com os objetivos da pesquisa, cujo conteúdo foi por mim categorizado, segundo indicadores estabelecidos; b) a observação direta do espaço escolar e dos sujeitos, no dia a dia, com registro em diário de campo; c) aplicação de questionários a estudantes, professores e funcionários das 6 unidades investigadas; d) um protocolo de observação do pesquisador, previamente elaborado, para registro das especificidades de cada CEJA, no que se refere às condições infraestruturais e à organização do espaço físico, e e) observação das redes sociais de cada CEJA pesquisado.

Para o registro no diário de campo, optei por um modelo pensado a partir de observações de Beaud e Weber (2007, p. 66), que o comparam a um diário de bordo, que não requer “qualidades literárias”, mas sim “precisão, o sentido do detalhe, a honestidade”. Compõe-se de duas partes: uma destinada à transcrição literal das observações realizadas em campo e, outra, a minhas reflexões feitas *a posteriori* sobre essas observações.

Construí três questionários distintos, destinados a cada um dos sujeitos participantes. Neles traduzi, em questões abertas e fechadas, objetivas e subjetivas, de caráter opinativo ou apenas descritivo, os questionamentos iniciais da pesquisa. As questões foram organizadas em blocos, de modo semelhante. O primeiro foi composto por questões destinadas à caracterização dos sujeitos; um segundo bloco foi referente ao ambiente escolar; os dois blocos subsequentes abordaram questões relativas aos processos pedagógicos e à participação, em curso nos CEJA. A cada questionário acrescentei, como cortesia, um pequeno cartão de agradecimento aos informantes.

Após a construção dos instrumentos de pesquisa, apliquei os questionários na unidade CEJA em que atuava na época, com professores, alunos e funcionários, o que me fez reescrever algumas questões, cujo entendimento considerei comprometido durante a fase de pré-testagem.

Em seguida, organizei em um *Plano de Trabalho de Campo* o modo de desenvolver a pesquisa (como, quando, por qual CEJA), intencionando definir meu percurso e, ainda, provisoriamente, o total de informantes a alcançar, assim como os procedimentos metodológicos necessários.

O Plano de Trabalho de Campo revelou-se bastante útil, embora tenha sido necessário ajustá-lo à realidade de cada CEJA pesquisado, ampliando e reorganizando a estrutura de visitas proposta, bem como o *modus operandi* definido *a priori*, conforme o campo empírico assim requereu. Trata-se de um processo que, apesar de todo o planejamento, constituiu-se na prática, evidenciando, mais uma vez, o que afirmam Beaud, Weber (2007, p. 12), sobre a pesquisa se constituir no campo empírico, “a pesquisa se aprende fazendo, de forma sinuosa e caótica. O pesquisador não para de experimentar diferentes caminhos que se revelam ser, por vezes, impasses ou atalhos. É só após longos desvios que ele toma pé de novo”.

Para melhor garantir meus próprios registros, utilizei um protocolo de observação do pesquisador, em que anotei as especificidades dos CEJA, reconhecendo e sistematizando condições das unidades escolares. Composto de questões relacionadas a condições de acesso e infraestrutura física, tanto externas quanto internas, além de questões referentes à história de cada CEJA. Foi preenchido no decorrer das visitas e contém informações que subsidiaram o processo de interpretação dos dados, ajudando-me a compor o cenário de cada CEJA e a contextualizar o campo.

Quanto ao uso das redes sociais por cada CEJA, trata-se de um movimento recente, impulsionado pela Fundação CECIERJ, especialmente no pós-pandemia Covid 19, que, pouco a pouco, foi ganhando adeptos e se espalhando entre os CEJA. A rede social mais utilizada tem sido o Instagram, pela facilidade no uso e alto alcance das postagens, mas diversos CEJA também possuem perfis no Facebook e no Threads.

Com as informações recolhidas, fui produzindo dados que me forneceram uma visão particular de cada unidade escolar e, ao mesmo tempo, permitiram-me perceber proximidades e afastamentos entre as unidades escolares estudadas, garantindo a possibilidade de resguardar singularidades e, ao mesmo tempo, tecer algumas generalizações, expandindo a compreensão obtida sobre a realidade dos CEJA.

### 3. De CES a CEJA: transformações legais e conceituais

O tempo histórico da existência dos CES/CEJA alcançou, pelo menos, duas legislações federais de ensino diferentes — a Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394, de 20 de dezembro de 1996 —, além de sofrer outras modificações locais e adequações que nem sempre cumpriam a legislação nacional.

A resposta ao atendimento a jovens e adultos na rede estadual do Rio de Janeiro feita nos CES/CEJA se faz desde o início dos anos 1970. Foram concebidos durante a ditadura civil-militar para servir ao mercado de trabalho de uma indústria nascente no Brasil, que integrava o modelo de desenvolvimento assumido e importado dos países desenvolvidos. A baixa escolarização dos trabalhadores era apontada como impedimento ao desenvolvimento de uma indústria de alta complexidade e, por isso, requeria uma escolarização imediata, em tempo menor, que atendesse os requisitos da implantação de plantas industriais que integravam o modelo.

Foram considerados escolas de ensino semipresencial, porque em sua formulação original estavam previstos momentos presenciais, paralelos ao ensino individual, fossem o momento de avaliação, as orientações individuais ou em grupo. Nesse modelo, o percurso do aluno é feito de forma semipresencial, intercalando-se momentos presenciais e a distância.

Tornaram-se a meta para jovens e adultos trabalhadores, em grande parte não alfabetizados e com baixa escolarização e que, em maioria, integravam o mercado de trabalho ou a ele precisavam retornar, não dispondo do tempo necessário para frequentar a escola “regular”, o que demandava oferta flexível semipresencial, para responder à exigência desse mercado que se implantava.

No Rio de Janeiro, o primeiro CES/CEJA foi criado em setembro de 1976 — CES/CEJA Niterói I. A partir daí, foram sendo criadas outras unidades, e como não havia regulamentação geral para a proposta, cada CES/CEJA para ser criado sofria um processo de consulta ao Conselho Estadual de Educação do estado, que expedia novo Parecer autorizativo.

Em 1980 ocorre a primeira regulamentação geral dos CES/CEJA, com a publicação do Parecer n. 254, que aprova o Plano de Estrutura e Funcionamento dos Centros de Estudos Supletivos - RJ. O referido Plano estabelece modos de oferta, procedimentos de matrícula e funcionamento, e autoriza a aceitação de comprovantes de habilitação parcial obtidos em exames de suplência de qualquer unidade da federação. Concede ainda efeito retroativo do Plano aos CES que iniciaram atividades em período anterior, regularizando situações pendentes e determinando sua aplicação a todos os demais que viessem a ser criados pela então Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ).

Com o advento da CF 1988, que definia a educação como direito de todos, o que já impunha o cumprimento da oferta como dever do Estado também a jovens e adultos não escolarizados, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada apenas em 1996, que afirmou o sentido dado à EJA, poste-

riormente ampliado na compreensão pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 11/2000, os CES deveriam, imediatamente, ter passado à CEJA, pelo fato de a legislação não prescrever a modalidade como ensino supletivo, mas como educação de jovens e adultos, com sentidos próprios e diferenciados da concepção de “recuperar o tempo perdido”, tão marcadamente impregnada na modalidade anterior. No estado do Rio de Janeiro, no entanto, a situação dos CES permaneceu inalterada até 2014.

Em 1991 os CES/CEJA até então criados são novamente regulamentados pelo Parecer CEE/RJ n. 97, em vigor ainda na atualidade, que estabelece estrutura, normas e procedimentos de funcionamento, do mesmo modo que previa a criação de Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos (NACES), unidades que reproduziam, em espaço diferente, o mesmo modelo de atendimento e objetivavam descentralizar a oferta, atendendo especialmente a Programas de Elevação de Escolaridade de funcionários de empresas e de seus familiares (até mesmo na própria empresa), além de necessidades locais da comunidade, por meio de associações de moradores ou organizações sociais, em locais específicos, situados em áreas de difícil acesso e com poucas escolas.

Em 15 maio 2001, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), por meio da Deliberação n. 267 passa a considerar os CEJA como escolas de educação a distância.

A SEEDUC/RJ, para configurar expansão de políticas públicas, a partir de fevereiro de 2002, por meio da Resolução n. 2464/2002, burlou normas procedimentais e de despesa exigidas para criar novos CES/CEJA, aproveitou o modelo dos NACES, e permitiu a implantação da metodologia CEJA como mais uma forma de atendimento, instituindo o que ficou conhecido como *modalidade de ensino* — “espaços” de atendimento à modalidade EJA, com metodologia dos CES/CEJA, funcionando em escolas de oferta de ensino regular, sob responsabilidade dessas escolas.

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

Neste contexto, as unidades escolares, tomando por base a nova concepção de EJA — ainda não oficializada na rede estadual — e subsidiadas por movimentos de adequação da oferta aos estudantes com atendimentos pedagógicos diversificados, imprimem novas práticas e ressignificam outras existentes.

Em 2005, a Lei Estadual n. 4528 — em vigor, com alguns dispositivos alterados pela Lei n. 6864, de 15 ago.2014 — regulamentou a educação no Estado do Rio de Janeiro e estabeleceu a oferta de exames supletivos, de modo permanente, pelas unidades escolares da rede estadual que oferecessem ensino não presencial.

No ano seguinte, 2006, a Resolução SEEDUC n. 3007 instituiu quantitativo de pessoal, estabeleceu critérios para classificação das unidades CES/CEJA e regulamentou algumas práticas, inclusive a oferta de exames supletivos de modo permanente, nomeando-os Exames Supletivos Descentralizados. O movimento de diversificação de práticas continuou reconhecido institucionalmente, e os CES/CEJA avançavam.

Em estudo anterior realizado por mim durante o Mestrado (2013), estudando questões referentes à qualidade do ensino ofertado no CEJA, pude concluir que, com o decorrer do tempo, o modelo originalmente instituído mostrou-se insuficiente, emergindo conflitos com o modelo original e materiais de ensino, assim como tensões entre práticas instituídas e novas práticas instituintes, observados nos contatos estabelecidos com professores e estudantes.

Observei, também, que questões referentes a relações pedagógicas nos CEJA estudados possibilitavam e estimulavam embates entre os participantes. Processos de aprendizagem, sempre imprevisíveis, fizeram com que professores vislumbassem diferentes caminhos pedagógicos, que levaram a questionamentos e à busca de alternativas, pelo fato de reconhecerem urgências inerentes à vida adulta e à necessidade de assumir saberes construídos em outros espaços.

Nesse cenário, as equipes gestoras e demais membros da comunidade escolar foram surpreendidos, em 2011, com a notícia de que a administração do CEJA, que cabia à SEEDUC/RJ, seria compartilhada com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro (SECTI/RJ), sob administração da Fundação Cecierj, até então desconhecida para a maioria dos profissionais.

O compartilhamento de gestão, iniciado de fato em meados de 2011, tornou-se efetivo em 12 de dezembro do mesmo ano, por meio do Decreto n. 43.349, promulgado pelo então governador Sérgio Cabral.

Mesmo antes da publicação do Decreto que oficializou o compartilhamento da gestão, e das resoluções que o complementaram, foram realizadas, por equipes da Fundação Cecierj, reuniões e visitas às unidades CEJA de todo o estado, buscando conhecer as escolas que deveriam administrar e para compreender seus modos de funcionamento. Desse modo, é possível afirmar que o processo de construção da Rede CEJA caminha há, pelo menos, treze anos e registram-se melhorias significativas em toda a rede.

Em meio à nova reformulação, o CEJA conseguiu resgatar algumas práticas desenvolvidas anteriormente, resignificando-as e adicionando-as ao que então se implementava, definindo-se o tempo pedagógico da escola e oficializando-se práticas de atendimento coletivo e outras de cunho administrativo, em função do modo singular de funcionamento da escola, não mais se fazendo necessárias adaptações constantes.

#### 4. Práticas pedagógicas: tensões entre o instituído e o instituinte

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

Tais Centros, em função do modo como se organizavam, atendiam a ideia preconizada de flexibilidade na oferta, que impunha “a busca de novos modelos, próprios do ensino supletivo, adequados às características de uma clientela que ficou de fora da escolarização regular” (Beisiegel, 2009, p. 237).

Ao mesmo tempo, tratava-se de uma escola que tinha como concepção original um modelo aberto, não seriado, cuja possibilidade de atendimento à diversidade de sujeitos que caracteriza a EJA, seria maior do que nas escolas de oferta presencial, muitas ainda hoje organizadas conforme modelos de “escolas regulares”. Entretanto, essa escola “aberta” nasceu com um modelo fechado, definido por concepções epistemológicas de educação a distância do mundo em que foi gerada, assim como com concepções de formação pautadas nos meios de ensino, e não no sujeito educável.

Esse modelo, portanto, acabava por restringir a concepção de escola aberta, prenhe de possibilidades, por hipótese. E propiciou o surgimento de tensões em seu interior.

Não havendo frequência obrigatória, as idas do aluno ficavam critério dos processos de ensino e aprendizagem em curso. Segundo Santos e Oliveira (2004, p. 9), esses processos reduziam-se à “aprendizagem das instruções contidas nos módulos instrucionais”, acentuando-se a certificação rápida, em detrimento do conhecimento, supostamente por pressão social e por necessidade implícita de o aluno “recuperar o tempo perdido”. Nomeei estas práticas de práticas instituídas.

Os CEJA foram considerados a solução mais viável para sujeitos jovens e adultos, de modo a atender, ao mesmo tempo, “ao trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas)” (Santos; Oliveira, 2004, p.7).

Sob a égide do discurso do aproveitamento de espaços ociosos — característica, ainda hoje, do atendimento a jovens e adultos no país —, da rapidez de instalação e do baixo custo, comparativamente às escolas “regulares”, instalaram-se diversos Centros de Educação de Jovens e Adultos em todo o país, ampliando-se a oferta de vagas sem grandes custos.

A ideia de aproveitamento de espaços ociosos fez com que ainda hoje, passados quase 50 anos, a maioria dos CEJA existentes no estado do Rio de Janeiro funcione em prédios adaptados ou compartilhados com outras escolas.

Em documento do MEC/DSU (1974, p. 2-3), ainda pode-se ler que “a implantação dos centros, parece ser, ao que tudo indica, a solução mais viável”, tendo em vista a enorme população que se encontrava fora da escola e que não tinha condições de frequentá-la — se oferecida no modelo regular.

Destacava, também, a necessidade de “mudanças radicais que permitissem resolver o problema a curto prazo e que atendessem às peculiaridades do tipo de clientela do então, ensino supletivo”, de forma a atender o “maior desafio proposto aos educadores brasileiros pela Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971”.

Ainda hoje o CEJA não é visto como um espaço propício ao desenvolvimento de diferentes aprendizagens e de potencialidades, e onde podem se estabelecer diferentes relações, mas sim como local de passagem, “fábrica de certificados”, obtidos de forma “rápida” e “fácil” — este o vocabulário ainda vigente no ideário dos sujeitos que procuram o CEJA.

Mas a história dos CEJA, como se observa, não teve sempre este sentido, a verificar a afirmação de Beisiegel (2009, p. 237) no trecho destacado:

Os Centros atuavam mediante o ensino a distância, com utilização de blocos integrados de trabalho, baseados no princípio do ensino personalizado. Recomendava-se a adoção do estudo dirigido, da orientação individual e em grupo, do rádio e da TV, da correspondência, da instrução programada, das séries metódicas e dos multimeios. Cada módulo compreendia um fascículo, abrangendo os textos a serem estudados pela clientela. A atividade nos Centros não ficaria restrita ao fornecimento do material didático ou à realização dos exames supletivos; haveria permanente esforço de orientação e de avaliação do nível de adiantamento dos clientes. O tempo dedicado ao estudo de cada um dos módulos, o ritmo de frequência aos Centros, a duração total dos trabalhos nos cursos e suas respectivas cargas horárias seriam variáveis, dependendo, sobretudo, das características individuais da clientela.

Estavam demarcados, para o autor, os diferentes recursos em voga nos anos 1970, em apoio à educação a distância ou, talvez, mais adequadamente, ao ensino semipresencial: rádio, TV, módulos, instrução programada e ensino por correspondência, muitos deles embriões (o caso da instrução programada e do ensino por correspondência) superados pelas concepções trazidas com o advento da educação *online*, em ambientes de aprendizagem bastante diversos do que se dispunha há 50 anos.

Essa opção pela oferta em modo semipresencial, aproxima o CEJA da oferta de educação em modelo EaD, necessária em função da diversidade e singularidade que caracteriza os sujeitos demandantes de escolarização, especialmente em um país de proporções continentais, como é o nosso, mas por muitos criticada, por representar maior precarização de uma oferta historicamente secundarizada como é a da EJA.

De modo geral, a crítica que se faz à utilização de recursos públicos no financiamento da EJA a distância refere-se ao receio da redução de investimentos na oferta presencial, já insuficientes, e à maior precarização de uma modalidade já precária. Como se considera que a EaD tem representado um modo de oferta de menor custo e de baixa qualidade, receia-se a proliferação de cursos aligeirados, com a redução ou extinção da oferta presencial, comprometendo ainda mais o atendimento à modalidade.

Entretanto, considero que para muitos dos nossos estudantes, a impossibilidade de frequentar a escola inteiramente presencial, no modo como se organiza hoje, torna necessária a oferta em outros modelos que contemplem a diversidade de trajetórias e de necessidades dos sujeitos. Um modo de oferta não anula o outro — desde que ambos sejam preservados e seja dada aos estudantes a possibilidade de escolha — mas antes se complementam.

O modelo semipresencial, a exemplo do CEJA, preserva o contato entre os envolvidos no processo e permite o acolhimento de diferentes sujeitos que buscam a EJA, ao mesmo tempo em que facilita a efetivação do direito à educação para sujeitos já imersos na vida adulta, que não dispõem de tempo para frequentar escola de modelo tradicional, por valer-se de recursos tecnológicos, mediados pelos contatos humanos, tão necessários a processos de ensino e de aprendizagem.

Apesar do discurso do atendimento individual, do respeito ao tempo de cada aluno, da não obrigatoriedade de frequência diária e da possibilidade de se utilizarem diversas técnicas de estudo, nem sempre esses princípios foram respeitados como inerentes ao modo de oferta.

Criava-se um modelo contraditório na própria concepção pedagógica adotada, pois ao oportunizar um espaço de atendimento individualizado, que permitia ao professor olhar particularmente o aluno, observando deficiências e necessidades, ao mesmo tempo, exigia que esse professor o inserisse em padrão previamente determinado, que desconsiderava trajetórias anteriores de sujeitos em maioria oriundos de frágil formação escolar — parafraseando Souza (2000, p. 3) — “marcada por problemas de seletividade, descontinuidade e fraturas”.

Outros aspectos contraditórios estão presentes na formulação original do CEJA, entre eles a possibilidade de ‘conclusão em curto prazo’ que, em meu entendimento, resultou no chamado “aligeiramento da formação”.

A concepção de aprendizagem, como formulada para os CEJA, encontra resistência no seu interior, ainda que nem sempre, como observo, com clareza teórica sobre o equívoco nela contido. Ao se desenvolverem processos de aprendizagem com seres humanos, lida-se invariavelmente com a imprevisibilidade, inconstância e inconclusão, por serem homens e mulheres seres não programados, que necessitam de experiências e da apropriação de conhecimento historicamente construído para tornarem-se seres históricos, construção que só se efetiva na relação com o outro, no reconhecimento da alteridade.

Com o decorrer do tempo, o modelo mostrou-se insuficiente, emergindo contradições dos contatos estabelecidos entre professores e alunos e entre alunos e materiais de ensino, facilmente obsoletos; tensões entre práticas instituídas e novas práticas — instituintes —, que se originam de relações humanas conflituosas e divergentes, em um espaço de convivência de pessoas únicas, com concepções diversas sobre a ação educativa.

A possibilidade de vislumbrar diferentes caminhos e condutas, presente não apenas nos jovens e adultos que buscavam o CEJA, mas também em seus professores, foi gradativamente provocando inquietações que levaram a questionamentos internos acerca de práticas legalmente instituídas, na tentativa de melhor operar o funcionamento do CEJA e superar o modelo historicamente constituído.

Os embates existentes levaram à proposição de novas práticas de atendimento, notadamente com a oferta de atividades diversificadas e coletivas, definindo-se alternativas ao modelo tradicional, por meio de estratégias didáticas alternativas a práticas institucionalizadas, por não serem estas suficientes para abarcar a gama de situações que se apresentavam, desafiando cotidianamente os professores. Situação que a condição de quase “invisibilidade” da escola no sistema, favoreceu, possibilitando a busca de soluções locais para questões cotidianas.

Durante esse movimento, ganharam relevância mudanças na legislação e em concepções da EJA. Novos entendimentos sobre processos educativos e mudanças no plano político, o fim da ditadura militar e o início de um processo de redemocratização, pôs em evidência disputas que defendem, entre outras, a educação como direito social, portanto, para todos.

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

As atividades diversificadas e coletivas representam possibilidades de articulação de saberes produzidos entre sujeitos diversos, tanto alunos quanto professores, diferentemente do que vem sendo compreendido como *aceleração*, como forma de auxiliar a conclusão a qualquer preço. Por meio dessas intervenções pedagógicas, é reconhecida a importância do compartilhamento de experiências como forma de aprendizado.

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

Realizadas no espaço ocupado pelo CEJA, o que por si só ocasionou uma pequena revolução na organização e na adequação destes espaços, além da oferta de atividades externas, com a saída dos estudantes para aulas passeio, visitas guiadas e a utilização dos equipamentos culturais existentes no estado do Rio de Janeiro, pouco a pouco foram ganhando espaço e adeptos, tanto entre professores quanto estudantes e hoje se espalham por toda a rede.

Evidenciariam essas novas práticas um avanço em direção à compreensão e efetivação de nova concepção de EJA entendida como formação humana, sobrepondo-se à concepção de ensino supletivo que, embora superada no plano legal e epistemológico ainda se faz presente. Seriam essas as práticas instituintes, no sentido que Souza (2005) atribuiu, ou teríamos, como praticantes, reinventado essas práticas?

Nesse sentido tem-se discutido a relação entre práticas *instituintes* e *qualidade* de ensino. O que se busca por meio dessa relação não é apenas a ampliação/aligeiramento da certificação, mas a possibilidade de mudanças na vida de sujeitos que vivenciam tais práticas.

A relevância desse movimento se fez reconhecida institucionalmente, e os CEJA conseguiram avançar, mas, a partir do segundo semestre de 2009, sofreram reformulação interna, o que culminou na publicação, em fevereiro de 2011, da Resolução n. 4673, que embora tenha sido alterada em parte por outras resoluções, basicamente os fez retornar ao modo de atendimento original, o mecanismo ‘empresta o módulo, estuda, tira dúvidas e faz prova’, restringindo-se e suspendendo-se as iniciativas então em curso.

Essa proposta encontrou resistência no interior dos CEJA e muitos continuaram a realizar o atendimento diversificado.

No segundo semestre do ano de 2011, iniciou-se um processo de compartilhamento de gestão entre a SEEDUC/RJ e a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Inclusão do Estado do Rio de Janeiro (SECTI/RJ).

Essa nova reformulação, de cunho institucional, provocou muitas lutas internas e resistências à proposta que então se tentava implementar. Entretanto, os CEJA conseguiram resgatar algumas das práticas desenvolvidas anteriormente, ressignificando-as e adicionando-as ao que então se implementava, definindo-se o tempo pedagógico da escola e oficializando-se práticas de atendimento coletivo e outras de cunho administrativo, em função do modo singular de funcionamento da escola, não mais se fazendo necessárias adaptações constantes.

Os CEJA na atualidade organizam seu atendimento aos estudantes em três modos distintos: a) presencial individual, quando há consulta individual ao professor de uma dada disciplina para esclarecimento de dúvidas; b) presencial coletivo, quando participam de atividades diversas em grupo; e c) *online*, em que participam de *chats* e fóruns, acessam os módulos do curso, materiais diversos e vídeos e podem consultar o professor por intermédio da plataforma virtual.

## 5. Resultados e Discussão

Apoiando-se na observação empírica realizada nos seis CEJA pesquisados, no levantamento documental, nos questionários aplicados, no protocolo de observação do pesquisador utilizado e na observação das redes sociais de cada um dos CEJA investigados, indícios obtidos na interpretação dos dados coletados ajudam a compreender de que modo se instituem e se ressignificam práticas instituintes em ambientes escolares, sobretudo em decorrência de processo histórico de consolidação de um modelo escolar que ultrapassou gerações e se mantém em funcionamento até os dias atuais.

A pesquisa alcançou 1589 informantes, assim distribuídos: 1513 estudantes, 59 professores e 7 funcionários. Também entrevistei 10 gestores, mas esses dados não são objeto deste artigo.

Com as informações recolhidas fui produzindo dados que me forneceram uma visão particular de cada unidade escolar e, ao mesmo tempo, permitiram-me perceber proximidades e afastamentos entre as unidades escolares estudadas, garantindo a possibilidade de resguardar singularidades e, ao mesmo tempo, tecer algumas generalizações, expandindo a compreensão obtida sobre a realidade dos CEJA. As interpretações se fizeram a partir de formulações que emergiram do campo empírico,

### 5.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?

O bloco inicial dos questionários tinha por objetivo caracterizar os sujeitos, possibilitando a elaboração de um perfil do conjunto de informantes, o que ajuda a compreender como se posicionam face às questões investigadas. Utilizei como fonte de orientação para a organização e formato das questões que compuseram esse bloco o censo do IBGE, formulando questões sobre idade, gênero, autodeclaração de cor/etnia, trabalho e escolaridade anterior, com adaptações.

No caso de funcionários e professores, informações sobre situação funcional; função que exerce no CEJA; modo como chegaram à unidade escolar; e escolaridade, desdobrada em mais de uma questão, para contemplar a possível formação continuada na área de EJA.

Em relação aos estudantes, ampliei a questão da escolaridade, indagando motivos de abandono e retorno à escola; tempo de afastamento; opção pelo CEJA; também perguntei sobre a situação de trabalho. Utilizei a única questão aberta do bloco para captar informações sobre intenções futuras do estudante, após a conclusão do curso.

As respostas a essa questão surpreenderam e me emocionaram, pois em maioria detalharam suas intenções, sonhos e anseios, e o que esperam dessa escola, reforçando em mim convicções sobre sentidos e significados de educar jovens e adultos, muito além da certificação e da preparação para (re)inserção no mercado de trabalho.

Entre os 59 professores que responderam ao questionário, 23 são adultos entre 40 e 49 anos os que integram a faixa etária preponderante; em seguida, a faixa etária mais expressiva é a de mais de 60 anos, com 13 professores; são 12 na faixa entre 50 e 59 anos (preponderante entre gestores); nove com idade entre 30 e 39 anos; e, por último, apenas dois professores têm idade entre 25 e 29 anos.

Em relação a gênero, entre professores as mulheres são 34, sobrepondo-se aos homens, 25. Quando a questão abordada se referiu à cor/etnia, 28 professores se declararam brancos; 20 pardos; oito pretos e três não responderam à questão. Somados, pretos e pardos correspondem a 28, igualando-se aos que se declararam brancos.

Observando o nível máximo de escolaridade dos professores, constata-se que apenas um docente informa ter concluído somente o ensino médio; entre os demais, quatro são bacharéis; 54 concluíram licenciatura plena; e 43 fizeram alguma especialização. Destaca-se que 12 têm pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e 31, especialização (360 horas).

Quanto ao tempo de atuação dos professores no CEJA, 25 se dedicam à modalidade há até cinco anos e 34 atuam há mais de cinco anos, evidenciando uma certa estabilidade em relação ao corpo docente que atua nas unidades pesquisadas.

Quanto à formação específica na modalidade, 29 — quase a metade — informaram não terem realizado nenhum tipo de formação relacionada à área. Os 30 que disseram ter alguma formação em EJA assim a realizaram: mais da metade (17) participou de formação continuada na própria rede; cinco cursaram disciplinas sobre o tema na graduação (embora quase todos sejam graduados, poucos cursaram disciplinas relacionadas à EJA); dois buscaram cursos por iniciativa pessoal; seis fizeram pós-graduação *lato sensu* (especialização) na área de EJA.

Quanto à idade dos sete funcionários, entre 40 e 49 anos são dois e entre 50 e 59 anos também dois. Um tem idade entre 30 e 39 anos; e os outros dois situam-se entre 60 e 69 anos. O baixo número de funcionários se deve ao momento de realização da pesquisa, quando o contrato de terceirização havia encerrado e uma nova contratação, após licitação, estava em curso.

O gênero assim se apresenta: quatro são mulheres. Em relação à cor/etnia, também quatro se declararam pardos e dois pretos; um não respondeu à questão. Sobre escolaridade, três informaram ter ensino fundamental incompleto; um ensino fundamental completo; e três declararam ter ensino médio completo. Como na sociedade brasileira, nas unidades escolares são também pessoas de maioria negra que ocupam cargos que exigem pouca escolaridade.

Quanto à situação funcional, seis informaram ser estatutários e um terceirizado. As ocupações estão assim representadas: quatro são auxiliares de serviços gerais; dois atuam na recepção/portaria; e um como auxiliar de cozinha. Em relação ao tempo de atuação, dois trabalham no CEJA há menos de dois anos (um há quatro meses). Os demais, quatro, há mais de 10 anos.

Tratando de estudantes, são, em maioria, sujeitos que apresentam características do público da EJA, com número significativo de jovens (considerada a faixa etária do IBGE); com trajetórias escolares descontínuas e fragmentadas; não mais sujeitos privados do acesso à escola, mas excluídos dela; a maior parte oriunda de escolas públicas; que procuram o CEJA após um período de interrupção na trajetória escolar, em média, entre 5 e 10 anos, com casos que ultrapassam 20 anos; vêm de aprovações parciais em exames supletivos/ENCCEJA (um número significativo); já cursaram alguma série/ano do nível a concluir.

Quando a questão se refere à cor/etnia, observa-se que estudantes pretos e pardos no CEJA, juntos, correspondem a 70% dos entrevistados. E essa realidade se mantém mesmo quando se desagregam os dados.

Em relação à vida escolar, em um total de 1475 (97%) respondentes, chama atenção o número de estudantes que informaram ter passado pela escola, sem nela permanecer, nem obter sucesso, tendo retornado, após um período de interrupção, para o CEJA. São eles 99% (1455) do total de 1475 estudantes que responderam à questão, o que aponta para uma realidade há muito discutida, cujo enfrentamento não tem sido bem-sucedido: a dificuldade que a escola atual tem de assegurar o direito à educação. Direito entendido como garantia de acesso, permanência e conclusão, ou seja, de condições de aprendizado na escola, condição que a educação brasileira ainda não conseguiu alcançar, permanecendo incluindo e excluindo ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Em relação ao nível de ensino frequentado, 27% são estudantes do ensino fundamental anos finais e 73% do ensino médio, o que demonstra haver entre as matrículas cerca de 3/4 de estudantes demandando ensino médio. Esses percentuais se mantêm ao desagregar os dados por unidade escolar.

Muitos procuram o CEJA quando em situação de desemprego ou urgência na terminalidade, por diversos motivos, o que justifica a necessidade de se diversificarem e ampliarem os modos de oferta na modalidade.

Quando questionados sobre a ocupação atual, 48% afirmaram ter trabalho no momento e 46% não; 6% não responderam à questão. Tais dados, por um lado, evidenciam que a metade dos sujeitos conciliam trabalho e escola, *pari passu* com os que dizem não trabalhar (sem que se saiba se são desempregados, se procuram trabalho ou se só estudam mesmo, o que o questionário não apurou). O modelo flexível do CEJA favorece, conforme alegado pelos próprios estudantes, a conciliação de trabalho e estudo.

## 5.2 Instituinte e instituído

Percebo ser muito tênue a linha que separa o *instituinte* do *instituído*. Linhares (2007, p. 149), discorrendo sobre experiências instituintes, afirma que elas “não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas”, ao mesmo tempo em que o instituído “também procura apropriar-se delas e, assim garantir alguma dose de vitalidade”. (Linhares, 2007, p. 157).

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

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

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

Centelhas que nada têm de espontâneas, porque estão carregadas de pensamentos, de forças que vão se acumulando e se potencializando com memórias a fecundar projetos e vice-versa; com necessidades e opressões a provocar e alimentar desejos ou rebeldias ou, antagonicamente, inércias, indiferenças. (LINHARES, 2010, p. 29).

O que traduzo na pesquisa como práticas *instituintes* constituem, assim, ato político, que reafirmam os diferentes sentidos e significados atribuídos à educação. Nas palavras de Freire (1997, p. 119-120), “Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que a fazendo diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador”.

No contexto em que se inserem, de uma escola altamente padronizada, ou como diria Foucault, disciplinarizada, como o CEJA, essas práticas adquirem força e valor inestimáveis. Mesmo quando não representam rompimento total e mudança de concepção, ainda assim constituem brechas por meio das quais se busca instituir um novo modo de pensar a educação de jovens e adultos, nesse espaço.

Em cada CEJA investigado, observa-se a realização de atividades coletivas e diversificadas de modo permanente, como parte da dinâmica escolar, utilizando-se os espaços disponíveis e também o recurso de saídas externas para a realização de atividades pedagógicas e culturais.

Observa-se, também, a participação entusiasmada de estudantes, que utilizam estas atividades como parte de seu percurso formativo. Embora não tenham disponibilidade para frequentar diariamente uma escola regular e ter aulas diárias, demonstram interesse em participar, sempre que possível de momentos coletivos, evidenciando o caráter positivo dessas práticas que se instituem no cotidiano dos CEJA.

Quando questionados sobre o modo de oferta — sistema modular, flexível e não seriado — e o tempo pedagógico do CEJA, que compreende práticas cotidianas da escola, referentes aos modos de atendimento — presencial individual, presencial coletivo e *online* — ambos diretamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem em curso, estudantes afirmam ser o CEJA: “uma boa oportunidade para quem não tem tempo de estar numa sala de aula”; nem “frequentar uma escola normal”; onde “não é preciso estar todos os dias na escola”; “é muito bom, dá tempo de fazer outras coisas, o horário é flexível, podendo fazer outras atividades etc.”; “quero estudar, mas preciso trabalhar e aqui eu posso fazer isso”; “é a oportunidade de terminar meus estudos, mesmo trabalhando, cuidando dos filhos e da casa”; “permite concluir meus estudos sem perder meu dia e poder conciliar com meu trabalho”;

E destacam, ainda, a existência de “um espaço físico para discussões e dúvidas para os temas estudados, onde o aluno pode discutir com outro o aprendizado, e um professor mediador para que haja certeza do saber”; “ a escola oferece muitas atividades diferentes e pode ajudar a todos”; “a escola tem disponibilidade de vários horários e atividades para estudo e atenção a todos”. Nesta perspectiva, *participar* no CEJA significa aproveitar os benefícios deste modo de oferta e poder intervir na organização do tempo pedagógico para melhor atender suas necessidades.

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

Observando-se as redes sociais das unidades CEJA, observa-se que no Instagram, 58 unidades CEJA mantêm perfis públicos oficiais, utilizados para divulgação das atividades em curso. Embora de criação recente, observa-se que a maioria das páginas possui um número razoável de seguidores, especialmente se considerarmos o número de estudantes matriculados em cada CEJA, as características de seu público, que originalmente não compõe a grande massa de usuários de redes sociais, e seu modo de oferta.

Nos 58 perfis visitados, que possuem mais de 60.000 seguidores, conforme dados contabilizados até o momento (dez.2024), observa-se além de informações gerais sobre o funcionamento, horários de atendimento, orientações de estudo, por exemplo, de cada CEJA, a divulgação de atividades presenciais e coletivas, que variam desde uma simples “aula presencial”, para estudo de determinados conteúdos — um contrassenso se consideramos a concepção original dos CEJA, pautada no ensino a distância — a realização

de oficinas, palestras, aulas passeio, saraus, jornadas, minicursos, cineclubes, aulas práticas de diversas disciplinas, artes e muitas outras iniciativas, que parecem demonstrar a necessidade de que estudantes de EJA têm do contato com o outro, da efetivação das relações que se estabelecem no cotidiano escolar, entre docentes e discentes.

## 6. À guisa de conclusão

Concebido segundo fundamentos do ensino supletivo, e tendo avançado rumo à compreensão da EJA como uma possibilidade de educação ao longo da vida, o CEJA constitui oferta de atendimento a jovens e adultos, e subsiste há mais de 50 anos, tendo sobrevivido a diferentes governos, ordenamentos legais e concepções, ausência de/existência de políticas públicas, sem sofrer descontinuidade ou mesmo ser extinto, à semelhança de tantas outras iniciativas da política educacional brasileira.

Reformar a escola por meio da transformação de suas práticas não vem sendo tarefa fácil, nem de curto prazo. Práticas mudam a partir do diálogo, utilizado como mediador de processos de reflexão e de desenvolvimento e não necessariamente representam rompimento total com o anteriormente instituído. É preciso destacar que a pesquisa não objetivou avaliar cada prática instituinte de forma individual, mas sim identificar movimentos que possibilitaram seu surgimento, a maneira pela qual se efetivaram e foram apreendidos por professores e alunos e sua relação com o ensino que essa escola oferta.

Nas palavras de Kemmis (*apud* Garcia, 1995, p. 56):

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

Considerando os processos envolvidos na efetivação do direito à educação — o que exige garantia de condições de acesso, permanência, aprendizado, conclusão e continuidade, e respeitadas especificidades da modalidade, apoiada na práxis humana — o movimento empreendido nos CEJA ao longo dos últimos anos, adquire outro sentido.

A utilização de práticas de atendimento presenciais — reivindicadas e com ativa participação dos estudantes — como estratégia de acolhimento e reconstrução de percursos escolares, tornam possível afirmar, inicialmente, que tais processos contribuem para garantir o direito à educação para esses sujeitos. Ainda que não na proporção desejada, continua a representar a utopia pedagógica de novos caminhos para uma escola de EJA e, em especial, de um CEJA.

O direito à educação — especialmente para aqueles que tiveram esse direito interdito em qualquer fase de suas vidas — é fruto de necessidades de nosso tempo e da luta de diferentes indivíduos em tempos e momentos distintos, empreendidos em favor de uma educação que venha a constituir uma ação que garanta ao homem as condições necessárias à vida na sociedade a qual pertence.

Em nosso país, apesar de pôr muito tempo negado a maioria da população, a Constituição Federal de 1988 (C.F. 1988), recupera o conceito de educação como direito público subjetivo, conforme destaca Cury; Baia Horta; Fávero, 2001, p. 26, *apud* Paiva, 2007, p.02:

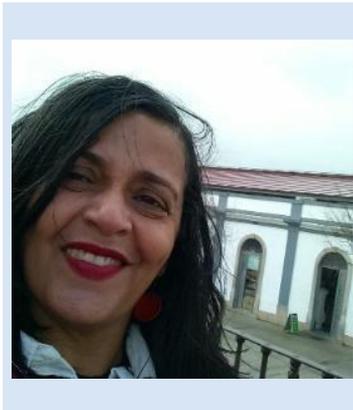
A assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação, sobretudo quando toda ela é declarada, exigida e protegida [...] O direito público subjetivo auxilia e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.

Ao reconhecer em seu art.205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, a C.F. 1988, entende que esse direito, “tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade”. (Paiva, 2007, p.03).

Em se tratando da educação de jovens e adultos, oferta historicamente secundarizada em nosso país, a perspectiva do direito inaugura para jovens e adultos, no entendimento da autora, “uma nova história na educação brasileira”, ao buscar-se uma concepção de educação de jovens e adultos, entendida como educação que abarca não apenas os processos de escolarização formal, mas que se estende por toda a vida e deve considerar em sua execução o reconhecimento e respeito às necessidades, às possibilidades, às dificuldades e às aspirações de sujeitos jovens e adultos.

Uma educação, parafraseando Freire, que precisa ser pensada com os sujeitos jovens, adultos e idosos, e não para os sujeitos.

#### Biodados e contatos dos autores



**BARCELOS, L. B.** é professora do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, na Faculdade de Educação – Campus Maracanã, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Completou o seu doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa incluem educação de jovens, adultos e idosos, educação popular, políticas públicas, financiamento da educação, descentralização financeira, gestão democrática e controle social, alfabetização, educação continuada e aprendizagem ao longo da vida, com destaque para financiamento da educação de jovens, adultos e idosos. Atuou na coleta de dados, análises estatísticas e redação final deste artigo.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8985-4587>

**Contato:** +55 21 96479-0359

**E-mail:** [lubbarcelosrj@gmail.com](mailto:lubbarcelosrj@gmail.com)

#### Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **História, a arte de inventar o passado**. São Paulo: EDUSC, 2007.
- BEAUD, S., WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Rio de Janeiro: Vozes. 2007.
- BEISIEGEL, C. de R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**. Rio de Janeiro: Vozes. 2009. p. 207-245.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> - Acesso em out. 2011.
- BRASIL. **Lei Federal n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Lei que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 10 e 20 graus e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> - Acesso em set. 2013.
- BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> - Acesso em out. 2011.
- CARBONELL, S. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez. 2012.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- GUIMARÃES, K. C. T. **Formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos no PROEJA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- LINHARES, C. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. In: CARNEIRO, W. et al. **Movimentos Instituintes em educação: políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Intertexto, 2010. p.11-32.
- LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista da Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, p. 139-160, 2007.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, E. A. A. dos, OLIVEIRA, R. de C. da S. **Caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.periodicosapes.gov.br> - Acesso em: agosto 2004.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59.
- SOUZA, G. H. S. de. **Educação de jovens e adultos: estudo de caso no Centro de Estudos Senai**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.