

ATENDIMENTO COLETIVO PRESENCIAL EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: estratégia para repensar o direito à educação?

Luciana Bandeira Barcelos

Resumo

Nesse artigo, derivado de discussões iniciadas ainda no percurso do mestrado, e que se estenderam ao longo do doutorado em educação, intenciono refletir sobre a importância que práticas pedagógicas de atendimento coletivo presencial têm adquirido nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro, que atendem a modalidade educação de jovens e adultos (EJA), em regime semipresencial, por módulos, especialmente no período pós-pandemia Covid-19. Tais práticas, reivindicadas e com ativa participação dos estudantes, têm sido largamente utilizadas pelos CEJA como estratégia de acolhimento e reconstrução de percursos escolares que podem contribuir para repensar o direito à educação historicamente negado a sujeitos jovens e adultos. O artigo fundamenta-se no arcabouço teórico construído nas investigações realizadas, com metodologia quantiquantitativa, efetivadas por meio de estudo de casos. Apóia-se na observação empírica realizada nos CEJA pesquisados, nas respostas obtidas nos questionários aplicados, na observação das redes sociais de cada um dos CEJA que compõem a Rede CEJA e na interpretação dos dados obtidos. Índícios obtidos no decorrer das pesquisas parecem demonstrar adesão cada vez maior de estudantes e docentes a estratégias de atendimento, evidenciando aparente contradição, face ao modelo institucional desse modo de oferta, demonstrando que estudantes que se matriculam nos CEJA, ainda que os busquem inicialmente por não terem disponibilidade de tempo para frequentar diariamente escolas presenciais de EJA, necessitam e participam de iniciativas de atendimento presencial, desde que organizadas de modo a atender suas especificidades, necessidades e anseios.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; Centro de Educação de Jovens e Adultos; práticas pedagógicas de atendimento presencial; pós-pandemia Covid-19.

FACE-TO-FACE COLLECTIVE SERVICE AT YOUTH AND ADULT EDUCATION CENTERS: strategy for rethinking the right to education?

Abstract

In this article, derived from discussions that began during my master's degree and continued throughout my doctorate, I intend to reflect on the importance that pedagogical practices of face-to-face collective attendance have acquired in the Youth and Adult Education Centers (CEJA), school units of the Rio de Janeiro state network, which serve the youth and adult education modality, in a semi-presential regime, by modules, especially in the post-Covid 19 pandemic period. These practices, which have been demanded and actively participated in by students, have been widely used by CEJA as a strategy for welcoming students and rebuilding their school journeys, and may constitute strategies for rethinking the right to education that has historically been denied to these individuals. This article is based on the theoretical framework built up in the research carried out using quantitative and qualitative methodology, carried out through case studies. It is based on the empirical observations made at the CEJAs surveyed, the answers obtained in the questionnaires applied, the observation of the social networks of each of the CEJAs that make up the CEJA Network and the interpretation of the data obtained. Evidence obtained in the course of the research seems to show that students and teachers are increasingly adhering to these service strategies, highlighting an

apparent contradiction, given the institutional model of this mode of provision, demonstrating that students who attend CEJA, even if they initially seek it out because they don't have the time to attend face-to-face EJA schools on a daily basis, need and participate in face-to-face service initiatives, as long as they are organized in such a way as to meet their specific needs and desires.

Keywords: youth and adult education; Youth and Adult Education Center; pedagogical practices of face-to-face assistance; post-Covid-19 pandemic.

ATENCIÓN COLECTIVA PRESENCIAL EN CENTROS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS ¿estrategia para repensar el derecho a la educación?

Resumen

En este artículo, derivado de discusiones que comenzaron durante mi maestría y continuaron a lo largo de mi doctorado, pretendo reflexionar sobre la importancia que las prácticas pedagógicas de asistencia colectiva presencial han adquirido en los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA), unidades escolares de la red del estado de Río de Janeiro, que atienden la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas, en régimen semipresencial, por módulos, especialmente en el período posterior a la pandemia del Covid-19. Estas prácticas, reivindicadas y participadas activamente por los alumnos, han sido ampliamente utilizadas por el CEJA como estrategia de acogida y reconstrucción de trayectorias escolares y pueden constituir estrategias para repensar el derecho a la educación históricamente negado a estos sujetos. Este artículo se basa en el marco teórico construido en la investigación realizada con metodología cuantitativa y cualitativa, llevada a cabo a través de estudios de caso. Se basa en las observaciones empíricas realizadas en los CEJAs encuestados, las respuestas obtenidas en los cuestionarios aplicados, la observación de las redes sociales de cada uno de los CEJAs que componen la Red CEJA y la interpretación de los datos obtenidos. Las evidencias obtenidas en el transcurso de la investigación parecen mostrar que los alumnos y profesores se adhieren cada vez más a estas estrategias de servicio, poniendo de manifiesto una aparente contradicción en el modelo institucional de esta modalidad de prestación, demostrando que los alumnos que asisten a los CEJAs, aunque inicialmente lo busquen por no disponer de tiempo para asistir diariamente a los CEJAs presenciales, necesitan y participan de las iniciativas de servicio presenciales, siempre que se organicen de forma que respondan a sus necesidades y deseos específicos.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas; Centro de Educación de Jóvenes y Adultos; prácticas pedagógicas en la asistencia presencial; pandemia post Covid-19.

INTRODUÇÃO

O artigo deriva de discussões iniciadas ainda no percurso do mestrado, quando investiguei questões referentes a práticas pedagógicas instituintes e instituídas nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e sua relação com a qualidade da educação, discussões essas que se estenderam ao longo do doutorado em educação, quando os CEJA constituíram novamente o *locus* de pesquisa, desta vez investigando questões relacionadas à participação e controle social. Intenciono refletir sobre a importância que práticas pedagógicas de atendimento presencial coletivo, que *a priori* considere *instituintes*, tal como nomeia Souza (2005), têm adquirido nos CEJA, especialmente no período pós-pandemia de Covid-19, como estratégia de reconstrução dos percursos escolares de sujeitos jovens e adultos que circulam nesses espaços, na perspectiva de repensar o direito à educação para estes sujeitos. Perspectiva que, no entendimento de Paiva (2009),

considerando ser a EJA uma oferta secundarizada no país, inaugura para jovens e adultos, “[...] uma nova história na educação brasileira”.

Historicamente constituído e compreendido como “escola de educação a distância”, em função do modelo inicialmente implementado em todo o país, nos idos da década de 1970, 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), são os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), e atendem a 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 de EJA no sistema a que pertence.

Invisibilidade que pode ter possibilitado o surgimento de soluções locais em resposta a seus problemas e, de certa maneira, ainda hoje orienta e impulsiona a organização interna da escola, mesmo quando em desacordo com propostas do sistema ao qual pertence.

Inicialmente alicerçado no trinômio tempo/custo/efetividade, traduzido como “[...] formar o maior número de pessoas, no menor tempo e com o menor custo possível”, formulação que até hoje traz consequências a seu modo de funcionamento, com o passar do tempo o CEJA (re)encontrou novos sentidos e significados em suas práticas pedagógicas, tanto em função de mudanças conceituais e na legislação que regulamenta a educação de jovens e adultos quanto em função de movimentos instituintes de reconceitualização de sentidos, significados e da historicidade que permeiam as relações que se estabelecem nesses espaços.

Esse movimento de diversificação de práticas pedagógicas, previsto na formulação original, mas pouco incentivado, e até mesmo desconhecido por muitos, ressurgiu com força total no início da década de 2000, por incentivo da Coordenação de Jovens Adultos da SEEDUC/RJ, ao promover a participação dos CEJA, então CES, na Semana de Educação de Jovens e Adultos, evento então realizado pelas escolas de EJA presenciais, do qual os CEJA não participavam.

O movimento segue se reconfigurando com o passar do tempo, de modo diferente em cada unidade CEJA, mas por muitos anos ainda prevalecendo a ideia de que se tratava de uma escola de ensino à distância, que privilegiava o atendimento presencial individual ou fazia uso dos recursos da EaD, no que considero um “equivoco de origem”, pois sua formulação original já previa espaços de atendimento coletivo, embora estes não tenham sido efetivados na maioria dos CEJA.

Na tentativa de melhor compreender o que chamo de “equivoco de origem”, diretamente relacionado ao modo pelo qual os CEJA se constituíram historicamente — o que faz com que muitos o vejam apenas como uma escola de ensino à distância, desconsiderando outras questões que perpassam estes espaços e implicações decorrentes das relações que se estabelecem entre os sujeitos que nele circulam —, em minha pesquisa de mestrado busquei investigar práticas pedagógicas em curso nos CEJA e sua relação com a qualidade da educação oferecida a sujeitos jovens e adultos nesses espaços. Uma questão atual, “[...] fruto de necessidades de nosso tempo e da luta de muitos em tempos e momentos distintos”, como afirma Bobbio (2004, p. 5).

A qualidade da oferta está diretamente relacionada à garantia do direito à educação que, para sujeitos jovens e adultos, implica muito mais que a efetivação da matrícula, para se expandir na garantia de condições de permanência, conclusão e continuidade do percurso escolar.

Intencionando compreender este processo e suas consequências, indaguei: como as mudanças nas concepções de EJA, as constantes alterações políticas promovidas pela SEEDUC/RJ que reorienta(ra)m a ação dos CEJA e embates surgidos em seu cotidiano escolar têm sido apreendidas / compreendidas pela comunidade escolar? O que delas resulta reflete-se nas práticas pedagógicas e de gestão do processo educativo? Se as práticas mudam, como estudantes / professores percebem / se apropriam dessas novas práticas? De que maneira se relacionam com a vida de cada sujeito? Que resultados se obtêm a partir de práticas instituintes? Tais práticas contribuem para a garantia do direito à educação para sujeitos jovens, adultos e idosos?

No doutorado em educação, embora meu objeto de pesquisa fosse outro, relacionado à participação e controle social exercido por sujeitos jovens e adultos nestes mesmos espaços, pude novamente observar, no trabalho de campo nos diferentes CEJA que constituíram meus *loci* de pesquisa, o mesmo movimento de diversificação de práticas pedagógicas. Essas práticas foram por mim consideradas *instituintes*, posto que privilegiavam o atendimento presencial coletivo, em detrimento do atendimento presencial individual ou a distância — modo de oferta original —, e que configuravam o que Linhares (2010) nomeia como práticas *instituídas*.

Os CEJA da atualidade compõem o que é conhecido, na rede estadual do Rio de Janeiro, como Rede CEJA — cujos dados Educacenso 2022 indicam o atendimento a 58.779 alunos. Equipes gestoras e demais membros da comunidade escolar foram surpreendidos, em 2011, com a notícia de que a administração do CEJA, que antes cabia à SEEDUC/RJ, seria compartilhada com a Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Inovação (SECTI/RJ), sob administração da Fundação CECIERJ, até então desconhecida para a maioria dos profissionais. A Rede, construída a partir desse processo de compartilhamento de gestão, ancorou-se na ideia de que, por se tratar de uma escola de educação à distância, o “lugar adequado” para mantê-la seria em uma fundação que já respondia pela oferta de EaD em nível superior no estado, o que considero um “equivoco de origem”, ainda não totalmente superado, mas que tem sido desmitificado a cada dia.

Com o tempo, essa perspectiva perde espaço e as diversas práticas em curso nos CEJA emergem, demonstrando àqueles que fazem o acompanhamento institucional das escolas da referida Rede, que o CEJA é muito mais que uma escola de educação à distância e que suas possibilidades de atendimento em muito superam as perspectivas da EaD.

A Fundação CECIERJ, com o passar do tempo do processo de compartilhamento de gestão, incorporou institucionalmente a diversidade de estratégias de atendimento de estudantes nos CEJA, a partir de três modos de atendimento, a que denominaram tempo pedagógico.

Por alguns anos, esses três modos de atendimento estiveram em uso nos CEJA, com os estudantes transitando livremente entre eles e com predominância da utilização do atendimento presencial, tanto individual quanto coletivo, em relação ao atendimento *online*, o que por si só constitui um indicativo dos usos e desusos que estudantes fazem cotidianamente dos recursos disponibilizados pela escola.

Com o advento da pandemia, o CEJA, a exemplo de tantas outras escolas no Brasil e no mundo, viu-se forçado a utilizar, por um longo período, somente o atendimento *online*. Embora tenham sido obtidos resultados que surpreenderam as escolas, ficou clara a dificuldade de muitos em estudar apenas *online*, haja vista a desigualdade no acesso a equipamentos e à qualidade da conexão à internet, assim como a compreensão do funcionamento da plataforma que abriga o programa de atendimento. Essas eram algumas das questões que comprometiam, para muitos, a garantia do direito à educação, na forma como explicita Paiva (2009, p. 3), como um direito que “[...] tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não

suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade”, e ao qual “[...] atribui-se papel complementar à melhoria da sociedade”.

Com o retorno do atendimento presencial, os CEJA, assim como todas as escolas do país, viram-se diretamente envolvidos em estratégias de busca ativa de estudantes que se afastaram da escola, pelos mais diversos motivos, em uma tentativa de reconstrução de percursos escolares interrompidos. Esta, uma característica marcante em sujeitos da EJA.

Nesse movimento, chama bastante atenção a disponibilização de atividades presenciais, por meio de práticas *instituintes*, em maioria coletivas, como estratégia de atendimento a estudantes no período pós-pandemia, especificamente no ano letivo de 2022, conforme pôde ser observado nos CEJA que constituíram meus *loci* de pesquisa, tanto no mestrado quanto no doutorado. Também se observou a estratégia na rede social *Instagram*, em que todas as unidades da Rede CEJA mantêm perfis públicos oficiais, utilizados para divulgação das atividades em curso nos CEJA, notadamente de cunho presencial coletivo.

Tais práticas, reivindicadas e com ativa participação dos estudantes, têm sido largamente utilizadas pelos CEJA como estratégia de acolhimento e reconstrução de percursos escolares desses sujeitos e me levam à reflexão que instiga a proposição deste artigo: podem tais práticas serem consideradas estratégias de direito à educação, ainda negado a muitos sujeitos jovens e adultos?

Tomo por base estudos de casos realizados nas pesquisas de formato quantiquantitativo — de mestrado e doutorado —, com amplo arcabouço teórico e trabalho em campo em que os procedimentos de pesquisa incluíram a observação do espaço escolar de unidades CEJA, definidas por meio de plano amostral; análise documental; aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Com este material em subsídio, proponho refletir sobre o movimento crescente que parece demonstrar adesão cada vez maior de estudantes e docentes a estratégias de atendimento presencial coletivo, evidenciando aparente contradição, face ao modelo institucional previsto para este modo de oferta.

Tal adesão parece indicar que estudantes matriculados nos CEJA, ainda que os busquem inicialmente por não terem disponibilidade de tempo para frequentar diariamente escolas presenciais de EJA, necessitam e participam de iniciativas de atendimento presencial, desde que organizadas de modo a atender suas especificidades, necessidades e anseios.

DE CES A CEJA, TRANSFORMAÇÕES LEGAIS E CONCEITUAIS

Os CEJA constituem um modo de atendimento a sujeitos da educação de jovens e adultos, instituído no país na década de 1970, sob a égide da concepção de ensino supletivo então em vigor, com oferta em regime semipresencial, sem seriação. Com o passar do tempo e sucessivas mudanças em curso, tanto de caráter legislativo quanto conceitual, entremeadas por contradições do cotidiano escolar, os CEJA, gradativamente, foram se modificando, resignificando práticas instituídas e instaurando novas práticas.

Na atualidade, esses Centros organizam o atendimento a 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 participa de atividades diversas em grupo; e c) *online*, tanto individual quanto coletivo, na plataforma virtual, ancorada na Plataforma Moodle, que oferece *chats* e fóruns, acesso a módulos do curso, materiais diversos e vídeos, além de, ao mesmo tempo, o estudante poder participar de oficinas e visitas virtuais e consultas ao professor.

Todos esses momentos possibilitam o acompanhamento da aprendizagem do estudante e integram seu processo de avaliação. O momento formal da avaliação por disciplina, no entanto, acontece na sala de provas, quando o estudante a realiza, referente ao módulo em estudo.

Desde 2022, a esses modos de atendimento acrescentou-se a oferta de Exames de Certificação, com regras próprias e de modo semelhante ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Embora os CEJA tenham sido concebidos segundo fundamentos do ensino supletivo, avançaram rumo à compreensão da EJA como possibilidade de educação ao longo da vida. Sobreviveram a diferentes governos, ordenamentos legais e concepções, ausência/existência de políticas públicas, sem sofrer descontinuidade ou mesmo ser extinto, à semelhança de tantas outras iniciativas da política educacional brasileira.

Lançados os fundamentos da futura Rede CEJA, em 2011, criou-se uma situação tensa, de muita insegurança e debates, posto que esse processo foi cercado por boatos que causaram grande instabilidade, provocando uma onda de aposentadorias precoces e transferências de professores para a rede regular, diante das incertezas em relação ao futuro do CEJA.

O processo de transformação em Rede CEJA — vivenciado pelas unidades CEJA e outras a elas vinculadas (CEJA Vinculados) — se dispôs como organização sistêmica, objetivando unificar administrativa e pedagogicamente as escolas, adaptando-as às finalidades do CECIERJ, nem sempre compatíveis com as dos CEJA.

O processo tem sido defendido e, ao mesmo tempo combatido, por representar, por um lado, avanço, pelo fato de haver coordenação disposta ao diálogo com o CEJA (o que de certa maneira o retira do lugar de invisibilidade, tornando possível discutir singularidades); por outro lado, a padronização a objetivos nem sempre claros coloca em risco características de cada CEJA, e abre a divergência, em parte, sobre concepções legais e epistemológicas quanto o que significa educar jovens e adultos.

Apesar dos percalços que afetaram práticas instituídas e a nova burocracia exigida pela Fundação CECIERJ, há que se destacar que, pela primeira vez na história, os CEJA integram uma Rede que se dispõe a considerar especificidades do público, modos de oferta e a propor meios de melhor atender os sujeitos. O processo *instituinte* exige, de todo modo, o que Certeau (2011, p. 46) alertaria para o que seria o "fraco": vigiar, “[...] para captar no voo, possibilidades de ganho”; “[...] sem cessar, tirar partido de forças que lhe são estranhas”.

A efetividade do compartilhamento de gestão ocorreu em 12 de dezembro de 2011, por meio do Decreto n. 43.349. Por esse Decreto, o atendimento à EJA no estado do Rio de Janeiro permanecia compartilhado entre duas Secretarias de Governo — SEEDUC/RJ e SECTI/RJ.

Antes da publicação do Decreto e de resoluções que o complementaram, foram realizadas reuniões e visitas às unidades CEJA de todo o estado, para conhecer as unidades a serem administradas e compreender seus modos de funcionamento. O processo de construção da Rede CEJA caminha, portanto, há mais de dez anos e registram-se melhorias significativas em toda o sistema instaurado.

Em meio a essa reformulação, o CEJA conseguiu resgatar algumas 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, não mais se fazendo necessárias adaptações constantes.

A Fundação CECIERJ, por sua vez, incorporou o saberfazer — o *knowhow* dos CEJA — para viabilizar uma proposta de ensino semipresencial, modalidade EJA, à sua *expertise* em educação à distância (EaD), focada essencialmente na área técnica e voltada ao ensino superior.

Os CEJA, capazes de associar o uso da tecnologia ao atendimento individual e coletivo, em modos e tempos diversos adequados às necessidades de um público jovem e adulto, passaram a compartilhar o conhecimento até então produzido, fazendo com que a Fundação CECIERJ avançasse em novos modos de atendimento, não mais restritos à *expertise* de tecnologias utilizadas.

Grosso modo, ousou afirmar que ambas as partes se beneficiaram nesse processo.

ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSTITUÍNTES E INSTITUÍDAS: O PROCESSO DE DIVERSIFICAÇÃO NO CEJA

O atendimento em curso nos CEJA variava desde o atendimento tradicional até iniciativas de atendimento coletivo, dentro e fora do espaço escolar, evidenciando “[...] que educar é mais do que transmitir conhecimentos. Educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva” (Assmann, 2007, p. 12).

Em curso desde o início dos anos 2000, surgiu ao longo do tempo, em função de embates que ocorriam em seu interior, entre práticas que nomeei *instituintes*, a exemplo de Souza (2005), nascidas da dificuldade de atender sujeitos apenas com instrumentos que compunham seu modelo formal de atendimento. Esse modelo primeiro oferecia práticas *instituídas*, de modo semelhante à concepção desenvolvida por Linhares (2007), referente ao mecanismo *leva o módulo, estuda, tira dúvida e faz prova*.

Práticas *instituintes* decorreram de mudanças na legislação da EJA, de relações que se estabeleciam entre professores e estudantes, e do incentivo da então Coordenação de EJA da SEEDUC/RJ — todas incorporadas ao CEJA em ritmos diferentes, e resgatadas em meio à reformulação iniciada em 2011 que se mantém em permanente crescimento e aprofundamento, desde então.

Embora em maioria os CEJA tenham mantido desde sua criação, como CES, até o início dos anos 2000 os objetivos e modos de funcionamento originalmente estabelecidos, há alguns destaques a fazer em relação ao que estava posto. Admitia-se, desde a origem, o uso de outras técnicas, para além da proposta tradicional, a depender do tipo de curso e do público a ser atendido (Ministério da Educação e Cultura MEC/Departamento de Ensino Supletivo, DSU, 1974, p. 7).

Mesmo na compreensão do Parecer CEDERJ n. 97/91, que regulamentou o funcionamento do então CES no estado do Rio de Janeiro, a metodologia a ser utilizada seria basicamente a semi-indireta, admitindo-se que pequenos grupos pudessem ser organizados, e com assistência docente desenvolvessem o estudo do material. Previa, ainda, “[...] atividades socioculturais, como exposições, feiras, jornais internos, sessões de debates, [que] enriquecem o currículo e promovem a socialização” (Parecer n. 97/91, p. 11).

Entretanto, com o tempo, essas formulações se perderam ou foram ignoradas, e a escola esteve sempre identificada com o ensino a distância, oferecido por módulos, mais comumente chamados pelos estudantes de “apostilas”. Em muitos CEJA, por anos, o único espaço disponível para o contato entre professores e alunos, além da sala de provas, eram as “cabines de atendimento”, pequenas ilhas, com espaço apenas para a mesa do professor e uma cadeira para o estudante, em que o professor de cada disciplina esclarecia dúvidas e corrigia avaliações.

Apesar disso, muitos professores fizeram desse momento — e ainda fazem —, talvez o mais tradicional de um CEJA, um espaço para além do programado, buscando, ao “ouvir” o que

os estudantes têm a dizer, a efetivação de uma educação mais humanizada. Educação que, segundo Cirigliano (2001, p. 95 *apud* Coimbra, Oliveira, 2011, p. 82), “[...] é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes de sua presença no mundo”, ao reconhecer como Freire (1992, p. 21) “[...] que os educandos têm o direito de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos de seus educadores”.

Somente em 2002, com o incentivo da Coordenação de Ensino de Jovens e Adultos, as polêmicas que ocorriam em função das modificações legais referentes à EJA, vigentes à época (especialmente após o Parecer CNE/CEB n. 11/2000) começam a ganhar consequência, juntando-se a inquietações existentes no interior de cada CEJA, relativas ao modo de atendimento que não correspondia a necessidades dos estudantes, possibilitando o surgimento de alternativas diversificadas.

Essas polêmicas revelavam incômodos e inquietações de docentes dos CEJA, ainda que em proporções e concepções nem sempre convergentes. Educação ligada à formação humana, ininterrupta, inacabada, fruto da práxis, das relações que se estabelecem no contato entre humanos assume o que Varela (*apud* Assmann, 2007, p. 43) afirma: “[...] o conhecimento emerge da história da ação humana, das práticas humanas recorrentes. É a história das práticas humanas que dá um sentido ao mundo”. Ou seja, todo sujeito jovem e adulto necessita do contato com o outro, o que apenas o atendimento individual não garante.

Com o decorrer do tempo, o modelo mostrou-se insuficiente, emergindo contradições nos contatos estabelecidos entre professores e estudantes e entre estes e materiais de ensino, facilmente obsoletos; questionamentos comuns acerca de práticas legalmente instituídas e a proposição de novas práticas de atendimento, definindo alternativas ao modelo tradicional.

Nascidas dessas tensões, novas práticas, que nomeei *instituintes*, se originaram de relações humanas conflituosas e divergentes, em espaço de convivência de pessoas únicas, com concepções diversas sobre a ação educativa.

Reconheço 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). Experiências instituintes podem representar a diferença em uma escola por si só diferente, possibilitando permanentes construções e reconstruções de suas práticas.

A diversificação de modos de atendimento nos CEJA envolveu a realização de atividades presenciais coletivas, tanto internas quanto externas, além da proposição de programas de aceleração da aprendizagem. A oferta de atividades presenciais coletivas constitui um paradoxo em uma escola historicamente imbricada com a educação à distância, atravessada pela ideia de atendimento individual e certificação rápida.

Realizadas nos espaços ocupados pelos CEJA, o que ocasionou uma pequena revolução na organização e na adequação desses espaços, promoveram a ampliação de oferta de atividades externas, que incluíam a saída de estudantes para aulas-passeio, visitas guiadas e a utilização de equipamentos culturais existentes no estado do Rio de Janeiro que, pouco a pouco, foram ganhando aceitação e adeptos, tanto entre professores quanto estudantes, e hoje se espalham por toda a Rede.

Esse processo de diversificação de práticas, em curso em muitos CEJA, foi a princípio ignorado e por vezes combatido pela Fundação CECIERJ. Mas, com o passar do tempo, em meio a tensões e resistências, a partir de 2017 a diversidade de estratégias de atendimento a estudantes

foi incorporada institucionalmente pelo CECIERJ, como parte integrante do modo de oferta na Rede CEJA. Reconhecia-se a necessidade de *momentos presenciais*, de compartilhamento de experiências nos processos de ensino e aprendizagem, tão caros aos sujeitos da EJA.

Embora esteja legalmente instituída, caminha de modo diferente em cada unidade escolar, em algumas de modo ainda incipiente, em outras já profundamente enraizadas e em busca de maior qualificação da oferta.

Ainda assim, essas práticas foram largamente utilizadas e amplamente aceitas como estratégias de atendimento aos estudantes no período anterior à pandemia e, notadamente, no pós-pandemia Covid-19, sempre em busca da garantia do direito à educação. Em se tratando da diversidade de sujeitos da EJA, considerar necessidades, sonhos e aspirações está profundamente imbricado à diversificação de modos de oferta.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENDIMENTO PRESENCIAL NO PÓS-PANDEMIA: ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO E RECONSTRUÇÃO DE PERCURSOS ESCOLARES

No decorrer da realização de pesquisas, fez-se necessário estabelecer a relação entre “[...] o sujeito que conhece e de outro lado o objeto a ser conhecido” (Cardoso, 1976, p. 63 *apud* Borba, s. d., p. 3), com o objetivo de compreender meus próprios objetos, interpelando-os com perguntas que foram sendo respondidas também à luz do aporte teórico escolhido e dos contextos em que se realizavam as pesquisas.

Isto me ajudou na interpretação dos dados produzidos ao longo do percurso, atendendo à recomendação de Beaud e Weber (2007, p. 19), de que “[...] os dados de pesquisa não são analisáveis fora de seu contexto de produção”, o que possibilitou amplo conhecimento sobre a Rede e sua constituição. Este conhecimento permitiu a ampliação das questões iniciais e a proposição desse artigo, que se fundamenta no arcabouço teórico construído, na observação empírica realizada nos CEJA pesquisados; nas respostas obtidas nos questionários aplicados; na observação das redes sociais de cada uma das unidades que compõem a Rede CEJA e na interpretação dos dados.

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. Tampouco a singularidade dos processos vivenciados por meio de práticas educativas — que *a priori* considere *instituintes* (Souza, 2005), por romperem com modelos previamente estabelecidos — é suficiente para garantir o direito à educação na forma como foi concebido pela pesquisa.

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 estudadas, garantindo a possibilidade de resguardar singularidades e, ao mesmo tempo, tecer algumas generalizações, expandindo a compreensão obtida sobre a realidade dos CEJA.

Os registros da observação empírica em diário de campo, dos protocolos de observação e da legislação que regulamenta e organiza o funcionamento das seis escolas efetivamente constituintes da amostra, contribuíram para melhor compreender os dados produzidos.

Tomando por base dados de uma das unidades que nomeio CEJA A, o que de imediato atraiu minha atenção foram as diferentes estratégias utilizadas pelos estudantes como forma de otimizar a conclusão do curso, principalmente porque eram muito poucos os que concluíam apenas

no sistema modular. De um total de 425 concluintes (87 do ensino fundamental [EF] e 338 do ensino médio [EM]) do CEJA A, apenas 2% concluíram todas as disciplinas módulo a módulo.

De 98% do total de concluintes, 51% o fizeram por meio de módulos e de outras atividades/estratégias (45 de EF e 171 de EM); 47% utilizaram-se apenas de outras estratégias (38 de EF e 163 de EM). Os percentuais correspondem, em números absolutos, a 216 e 201 estudantes, o que significa que do total de 425 sujeitos, apenas 8 (4 de EF e 4 de EM) concluíram todas as disciplinas cursando módulo a módulo.

Em complemento a essas outras atividades/estratégias, inseria-se a participação em atividades presenciais coletivas, nem sempre vinculadas à conclusão da disciplina, mas em apoio a essa conclusão. Muitos estudantes aliaram o estudo do módulo à participação em atividades presenciais coletivas, que valiam bônus, utilizados para complementar a nota a ser alcançada na avaliação referente ao módulo, ou que equivaliam à totalidade da nota a ser alcançada na referida avaliação, o que possibilitava isenção e avanço ao módulo seguinte.

Foi marcante observar a utilização que estudantes faziam das diferentes atividades/estratégias para a conclusão do curso. Os sujeitos — estudantes e professores — demonstravam perceber diferentes caminhos possíveis para situações aparentemente uniformes. No dizer de Certeau (2011, p. 46), “[...] maneiras de fazer, vitórias do fraco sobre o mais forte [...] pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores”.

A fragmentação desses modos de conclusão pode ser analisada sob duas vertentes: uma que considera o comprometimento de qualidade ao resultado final; a outra, que afirma ser o atendimento a jovens e adultos implicado com suas urgências e com a necessidade de reconhecimento e legitimação de saberes construídos em outros espaços. Esses outros espaços conformam um percurso sinuoso dos sujeitos, em busca de garantia de integridade e legitimação de saberes, por meio da miscelânea de atividades e estratégias instituídas nos espaços escolares, e que podem representar a efetivação do direito à educação.

Retomando as palavras de Oliveira (2007, p. 87), “[...] o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade, nem obrigatoriedade de caminho”.

Atividades presenciais coletivas representam possibilidades de articulação de saberes produzidos entre sujeitos diversos, tanto estudantes quanto professores. Por meio de intervenções pedagógicas reconhece-se a importância do compartilhamento de experiências como forma de aprendizado. A aceitação de diferentes atividades/estratégias para a conclusão, total ou parcial, de uma etapa do processo educacional, demonstra possibilidade de atender à diversidade característica da EJA, diferentemente de escolas que ofertam a modalidade semelhantemente à escola regular, que não admite progressão de forma diferenciada, princípio da EJA no mais das vezes não valorizado nos sistemas de ensino.

Todo esse processo, vivenciado antes do início da pandemia Covid-19, foi retomado no pós-pandemia, quando, em tentativa de normalização da vida retomando atividades regulares, os CEJA, assim como demais escolas do país, viram-se diretamente envolvidos em estratégias de busca ativa de estudantes que se afastaram da escola pelos mais diversos motivos, com vista à reconstrução de percursos escolares interrompidos.

Os CEJA iniciaram um movimento de busca ativa de estudantes, utilizando recursos tecnológicos disponíveis, largamente utilizados durante a pandemia: redes sociais, especialmente plataformas *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*.

Esse movimento de ocupação das redes sociais foi impulsionado pela Fundação CECIERJ e, pouco a pouco ganhou adeptos e se espalhou entre os CEJA, especialmente o *Instagram*, pela

facilidade no uso e alto alcance das postagens. Nessa plataforma, 58 unidades da Rede CEJA mantêm perfis públicos oficiais, utilizados para divulgação das atividades em curso.

Apesar do pouco tempo de criação, observa-se que a maioria das páginas detém um número razoável de seguidores, especialmente se considerado o número de estudantes matriculados em cada CEJA; as características do público que, originalmente, não compõe a massa de usuários de redes sociais, nem seu modo de oferta.

Nos 58 perfis visitados, com um total de 45.292 seguidores, conforme dados contabilizados até a escrita desse artigo, observa-se além de informações gerais sobre funcionamento, horários de atendimento, orientações de estudo etc. de cada CEJA, a divulgação de atividades presenciais e coletivas, que variam desde uma *aula presencial* para estudo de determinados conteúdos à realização de oficinas, palestras, aulas-passeio, saraus, jornadas, minicursos, cineclubes, aulas práticas de diversas disciplinas, artes e muitas outras iniciativas. Todas as ofertas parecem demonstrar a necessidade que estudantes de EJA têm do contato com o outro, da efetivação das relações que se estabelecem no cotidiano escolar entre docentes e discentes.

Algumas atividades propostas podem ser observadas nas imagens abaixo, retiradas das referidas páginas:

Figura 1: Divulgação de atividade Presencial CEJA Madureira



Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA Madureira

Figura 2: Divulgação de Atividade Presencial CEJA Araruama



Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA Araruama

Figura 3: Divulgação de Atividade Presencial CEJA Maria Dias



Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA Maria Dias

Figura 4: Divulgação de Atividade Presencial CEJA Jamaparã



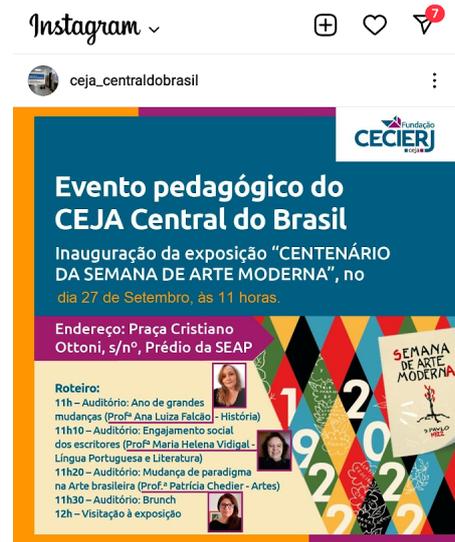
Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA Jamaparã

Figura 5: Divulgação de Atividade Presencial CEJA Senai Paciência



Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA Senai Paciência

Figura 6: Divulgação de Atividade Presencial CEJA Central do Brasil



Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA C. do Brasil

Figura 7: Divulgação de Atividade Presencial CEJA Mesquita



Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA Mesquita

Figura 8: Divulgação de Atividade Presencial CEJA Barra do Pirai



Fonte: Instagram, *online*, 2022, CEJA Pirai

Tais atividades, oferecidas para atendimento a estudantes no ano letivo de 2022, e se desdobrando no ano letivo de 2023-2024, parecem corroborar o entendimento inicial de serem estratégia preponderante no processo de retomada de percursos escolares, visando à conclusão do curso, por fugirem ao modelo tradicional do CEJA, e por considerarem demandas de estudantes e a necessidade de sobrevivência da própria escola.

Observa-se, em alguns casos, divulgação anterior à realização da atividade e posterior, com a publicação de fotos, vídeos, *reels* que demonstram a adesão de estudantes e docentes a estas formas de atendimento, que parecem se multiplicar nesses espaços, evidenciando demandas e necessidades dos sujeitos que os frequentam e a própria necessidade de os CEJA se manterem “vivos”.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Considerando os processos envolvidos na efetivação do direito à educação — o que exige garantia de condições de acesso, permanência e conclusão, e respeitadas especificidades da modalidade, apoiada na práxis humana — o movimento empreendido nos CEJA ao longo dos últimos anos, adquire outro sentido. Especialmente no período pós-pandemia Covid-19, com 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.

Uma escola aberta, que nasceu com um modelo fechado, definido por concepções epistemológicas de educação à distância no mundo em que foi gerada, e com concepções de formação pautadas nos meios de ensino, sofrem inflexão relevante que beneficia o sujeito educável.

O modelo fechado original que restringia a concepção de escola aberta — esta prenhe de possibilidades, por hipótese —, passa a ser questionado quanto a práticas de estudo de módulos instrucionais e à realização de avaliações. Essas práticas passavam ao largo da diversidade de saberes de jovens e adultos, e apostavam no controle dos meios para o sucesso do *produto do sistema*: o aluno certificado.

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

Certeau (2011, p. 40-41) contribui uma vez mais para compreender o acionamento desses dispositivos cotidianos:

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

De que “maneiras de fazer”, portanto, os CEJA se utilizam/aram para contornar determinações do sistema e colocar em curso práticas que intentam/aram buscar alternativas ao modelo oficialmente instituído? Como sobrevivem/eram diante de constantes reorientações e reformulações impostas pelo sistema? E mesmo agora, quando finalmente esse movimento instituinte é formalmente reconhecido e se torna instituído, como dar prosseguimento e qualificar este processo?

Pode-se, ainda com Certeau (2011, p. 41), iniciar a resposta às questões, admitindo que “[...] essas maneiras de fazer constituem as mil práticas, pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Mas também se deve, com o mesmo autor (Certeau, 2011, p. 43-44), entender que “[...] dispositivos semelhantes, jogando com relações de forças desiguais, não geram efeitos idênticos”, o que parece ser verdade, considerando as lutas existentes no interior do próprio CEJA.

Esse movimento crescente, que parece demonstrar adesão cada vez maior de estudantes e docentes a essas estratégias de atendimento, evidencia aparente contradição, face ao modelo institucional desse modo de oferta, mas também demonstra que estudantes dos CEJA, ainda que o busquem inicialmente por não terem disponibilidade de tempo para frequentar diariamente escolas presenciais de EJA, exigem iniciativas de atendimento presencial e delas participam, desde que organizadas de modo a atender suas especificidades, necessidades e anseios.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: Ed. Unimep, 1998.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. *Diagnóstico de um Centro de Estudos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. *Participação e controle social na gestão financeira de Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORBA, Siomara. *A pesquisa em educação e a discussão sobre a questão da realidade*. Disponível em <http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/78T.pdf>. Acesso em 5 jul. 2011.
- BRASIL. *Centro de Estudos Supletivos*. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo. Brasília, 1974.
- CEJA Central do Brasil. *Evento Pedagógico do CEJA Central do Brasil*. Inauguração da Exposição Centenário de Arte Moderna. Rio de Janeiro. 14 set. 2022. Disponível em *Instagram* https://www.instagram.com/ceja_central_do_brasil. Acesso em 17 dez. 2023.
- CEJA Doutor Osvaldo da Cunha Fonseca. *Semana de Oficinas, anos 60 e 70*. Sociologia. Pirai. 22 ago. 2022. Disponível em *Instagram* <https://www.instagram.com/cejabarradopirai>. Acesso em 17 dez. 2023.
- CEJA Jamará. *Roda de conversa: Carolina de Jesus, um símbolo de liberdade*. Sapucaia. 23 ago. 2022. Disponível em *Instagram* <https://www.instagram.com/cejajamapara>. Acesso em 17 dez. 2023.
- CEJA Madureira. *Vem aí... visita ao Centro Cultural Banco do Brasil*. Rio de Janeiro. 16 set. 2022. Disponível em *Instagram* <https://www.instagram.com/cejamadureiraoficial/>. Acesso em 17 dez. 2023.
- CEJA Professora Maria Dias. *A oficina de produção de pizza hoje foi um sucesso!* Barra Mansa. 23 nov. 2022. Disponível em *Instagram* <https://www.instagram.com/professoramariadias/>. Acesso em 17 dez. 2023.
- CEJA Professora Rosa Soares. *Oficina de Educação Física*. Mesquita. 10 ago. 2022. Disponível em *Instagram* https://www.instagram.com/ceja_mesquita/. Acesso em 17 dez. 2023.
- CEJA Professor Cordelino Teixeira Paulo. *Museu do Amanhã*. Araruama. 16 set. 2022. Disponível em *Instagram* <https://www.instagram.com/cejaararuama/>. Acesso em 17 dez. 2023.
- CEJA SENAI Paciência. *Aula: violência em âmbito familiar*. Rio de Janeiro. 29 ago. 2022. Disponível em *Instagram* <https://www.instagram.com/cejapaciencia/>. Acesso em 17 dez. 2023.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- COIMBRA, Camila Lima; OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá, Mato Grosso. v. 16, p. 139-160. maio/ago. 2007.
- LINHARES, Célia. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. In: CARNEIRO, Waldeck *et al.* *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Intertexto, 2010. p. 11-32.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.
- PAIVA, Jane. *O sentido do direito à educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.
- RIO DE JANEIRO. *Parecer n. 97/1991, de 14 de março de 1991*. Aprova Plano de Estrutura e Funcionamento de Centros de Estudos Supletivos da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em 23 jun. 2007.

SOUZA, Graça Helena Silva de. *Centros de Estudos Supletivos - CES/RJ: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos*. Disponível em <https://www.anped.org.br/>. Acesso em 14 ago. 2004.

Submetido em 19 de dezembro de 2023
Aprovado em 1 de julho de 2024

Informações da autora

Luciana Bandeira Barcelos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: lubbarcelosrj@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8985-4587>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3606617625830142>