

# Qualidade na educação de jovens e adultos: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro

Jane Paiva (UERJ)<sup>1</sup>  
janepaiva@terra.com.br

## RESUMO

O artigo visa a apresentar discussões em torno do conceito de *qualidade* na educação de jovens e adultos (EJA), com o objetivo de diagnosticar *qualidade* de ensino, tomando em conta revisões de literatura realizadas no contexto de pesquisa interinstitucional, em diálogo com enunciações e sentidos apreendidos na prática de uma amostra estatística de 121 escolas de redes públicas na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa, de caráter quantiquantitativo buscou formular traduções desses sentidos de *qualidade*, a partir de indicadores que capturaram aspectos da realidade dessas escolas, tanto as percebendo no contexto de políticas públicas que as sustentam, quanto pelas formas pelas quais se materializam para sujeitos encarnados como diretor, professores e estudantes, para nós traduzidas como singularidades. Após quase três anos de investigação, o conjunto de ideias apreendidas permitirá pôr em marcha a etapa final, quando essas apreensões dialogarão sobre *qualidade*, nas três cidades em que foram desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. *Qualidade* de ensino. Práticas de *qualidade* na EJA.

<sup>1</sup> Embora somente uma autora seja nomeada, este artigo é fruto de diversos textos, interpretações e vozes de pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa que desenvolveu a investigação. Cito, assim, reconhecidamente, o coletivo que tornou realidade um projeto em rede, concepção com a qual se trabalhou e pela qual se instauraram práticas diferentes no *fazer pesquisa*. Em ordem alfabética: Aline de Souza, Andrea Lopes, Andreia Soares, Antônio Jololo, Cátia Vianna, Cristiane Valentim, Daniele Vasconcelos, Elisângela do Nascimento, Fátima L. Fernandes, Francisco Canindé, Josilene Santos, Leila Botelho, Luciana Barcelos, Márcia G. Ferreira, Maria Christina L. da Silva, Pedro Costa, Soraya Vergilio, William Barbosa e Jane Paiva, coordenadora local, professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. Projeto desenvolvido com apoio do Edital Observatório da Educação 2010, da CAPES/INEP.

#### ABSTRACT

The aim of this article is to diagnose teaching quality, by presenting the current debate around the concept of quality in Adult and Youth Education. It used reviews of the specialized literature produced in the context of interinstitutional research, as well as interacted with enunciations and meanings recorded during the observation of teaching practice in a statistical sample of 121 schools within the public education system of the city of Rio de Janeiro. The research carried out was of a quanti-qualitative nature, and sought to formulate different translations of those meanings, based on indicators which captured aspects of the reality of the schools, as perceived both in the context of the public policies that support them, and in the way they manifest themselves to subjects incarnated as director, teachers and students, translated here as singularities. After an investigation which lasted nearly three years, the ideas which have been apprehended will guide the final stage of this process, in which the meanings will dialogue with one another in order to discuss quality in the three cities where they evolved.

**Keywords:** Adult and Youth Education. Teaching quality. Quality practices in EJA.

### A pesquisa e a qualidade da educação de jovens e adultos

A pesquisa que dá origem à discussão da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos vincula-se a um projeto interinstitucional amplo, aprovado para ser desenvolvido por três anos, com a participação de equipes de três universidades públicas: duas estaduais - UNICAMP (coordenação geral) e UERJ (coordenação local); e uma federal - UFJF (coordenação local). As três equipes puseram-se de acordo em relação ao objetivo de investigar a *qualidade* de ensino na educação de jovens e adultos (EJA), como estudos de caso, nas cidades em que se situam - Campinas, Rio de Janeiro e Juiz de Fora -, tanto em escolas de redes municipais quanto estaduais nelas situadas.

A opção pelo desenvolvimento de um estudo de múltiplos casos deu-se pelo projeto interinstitucional como uma alternativa possível para o desenvolvimento da pesquisa e se inseriu como proposta de avaliação de ofertas públicas de EJA em sistemas estadual e municipal de metrópoles, buscando compreender conseqüências sociais e políticas delas decorrentes.

Segundo Yin (2004), o processo assim enunciado favorece a compreensão de cada caso estudado, e possibilita contrastes comparativos entre os casos ou entre várias hipóteses levantadas. Ademais, a diversidade existente entre os municípios deve exibir as diferenças no entendimento acerca da *qualidade* de ensino na modalidade EJA, por não haver parâmetro nacional que a regule. A pesquisa pode, também, refletir a definição e o estabelecimento de distintos indicadores de *qualidade*, com implicações destes no processo de indução de políticas educacionais e na articulação entre Programas Federais em funcionamento no país, desde o início dos anos 2000.

O artigo em referência retrata parte da pesquisa em rede, focando-se no caso Rio de Janeiro, em etapa final de interpretação de dados. Por essa razão, o que se apresenta refere-se a dados preliminares, inicialmente tratados, mas sem representar nem o conjunto, nem as possíveis leituras que complexificam a compreensão do que é *qualidade* na EJA.

A proposta integrada desdobrou-se a partir da necessidade, em princípio, de equalizar as realidades de cada cidade, pelo que de singular cada qual apresentava. A evidência de muitos programas e projetos dentro das redes municipais e estadual, no caso do Rio de Janeiro, ajudou a definir que só constituiriam universo da pesquisa os programas institucionais de ensino fundamental e médio na modalidade EJA, de oferta regular nas redes, abandonando aqueles conveniados com verbas públicas e oferecidos a estudantes das escolas das redes, como “correção de fluxo”, “aceleração de aprendizagem”, ou qualquer nomeação que fosse a eles dada. Todos tratavam de “retirar” das classes estudantes “destinados ao fracasso escolar”, de modo a não comprometer o desempenho do sistema, alocando-os em programas e projetos cujas matrículas tinham atendimento e tratamento diferenciados.

Verificadas, então, as escolas que ofereciam EJA em cada cidade, utilizando este primeiro critério de abordagem, observaram-se universos bastante diversos, quantitativamente. Enquanto Campinas e Juiz de Fora se equivaliam do ponto de vista quantitativo, com cerca de 72 escolas cada, o Rio de Janeiro se destacava com a identificação de 264 escolas nas duas redes, e com processo acelerado de municipalização de muitas outras, que o estado do Rio de Janeiro (RJ) “entregava” ao município que, obrigado a aceitá-las, em muitos casos as fechava, pouco depois. Para o ano de 2013 o dado levantado projetava quase 500 escolas de EJA, assim ampliadas pela

forma como, especialmente o ensino médio, se expandia no estado (RJ): pela modalidade EJA.

Tendo-se tal quantitativo em apenas uma cidade, definiu-se a necessidade de organização de uma amostra estatística da cidade do Rio de Janeiro, representativa do universo a ser investigado. Com isto, chegou-se ao total de 139 escolas, utilizando-se a amostra multiestágios, cujas definições foram se fazendo pela relação entre população/matrículas no território - este significado pela organização geográfica da cidade em bairros, agrupados segundo critérios da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, então com dez regiões, para fins de gestão escolar. Nessas mesmas regiões foram introduzidas também as escolas estaduais, para garantir o equilíbrio na distribuição de estado e município, na representação no território<sup>2</sup>. As demais 121 escolas, constituintes da amostra estatística, foram selecionadas, no último estágio, por sorteio, o que definiu 77 escolas municipais<sup>3</sup>, e 44 estaduais (além das situadas em presídio e em instituições do DEGASE, todas estaduais). Todas as escolas, assim como seus informantes foram codificados, garantindo-se o anonimato não apenas das escolas, mas também dos sujeitos. Esse cuidado deve-se a dois principais fatores: o primeiro, como exigência do processo de consentimento livre e esclarecido, que informou o significado da pesquisa a todos os informantes que espontaneamente se ofereceram para participar (o que não foi o caso do gestor ou de quem o representava, pelo cargo/função ocupado); e o segundo porque, sendo a amostra aleatória, decorrente de metodologia estatística multiestágios, garantia-se que os resultados poderiam representar o universo de escolas, sem qualquer necessidade de identificar qualquer uma delas, para se conhecer o universo da rede. Do mesmo modo, interessava ouvir os sujeitos pelo conteúdo do que apontaram nos questionários, independentemente de suas identidades, caracterizadas apenas por dados de idade, gênero, cor, formação etc.

---

<sup>2</sup> Nesse quantitativo, inscreveram-se como universo as escolas estaduais em presídios (14), e as do sistema estadual de cumprimento de medidas socioeducativas, um departamento hoje pertencente à Secretaria de Estado de Educação, conhecido pela sigla DEGASE, com quatro escolas em instituições de regime fechado, na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> A maior representatividade de escolas municipais se dá pelo fato de a cidade do Rio de Janeiro ter a maior rede de escolas da América Latina sob a responsabilidade de uma única esfera de governo (1705 unidades, sendo 1004 escolas e, as demais, instituições de atendimento à educação infantil. Cf. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>). Esta imensa rede, de 674.312 alunos, abriga apenas 25.787 alunos de EJA, em cerca de 154 escolas.

Por problemas de autorização fora do prazo do cronograma, a amostra ficou restrita a 125 escolas, sendo 121 abertas e quatro no interior de instituições fechadas de atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Este texto refletirá sobre dados referentes, apenas, às 121 escolas abertas.

Investigar as escolas, entretanto, exigia da pesquisa um olhar específico pelo viés da categoria *qualidade*, cuja definição pelas equipes pautou critérios amplos de investigação sem, no entanto, fechar a possibilidade de emergências locais, produzidas pelos variados informantes que o projeto tomou como atores sociais válidos. Esses atores eram diretores (gestores, seus vices, ou quem os formalmente os substituía para o sistema, já que na realidade noturna municipal, principalmente, é comum não se ter o diretor presente a este turno); três professores e três estudantes (aleatoriamente escolhidos, desde que se interessassem em contribuir com a pesquisa). Todos esses responderam a questionários específicos organizados em dimensões, assim como o próprio pesquisador, cujas informações cobriam o detalhamento das condições da escola e de sinais/indícios que pudessem colaborar na montagem do mosaico *qualidade* nas escolas, *vis-à-vis* às informações dos entrevistados. O olhar criterioso do pesquisador foi, assim, um dos recursos metodológicos utilizado, a partir do relatório de observação, valorizando o lugar desse observador diverso no processo de investigação.

Uma matriz organizada por dimensões pareou as questões existentes em cada questionário, buscando mapear possíveis cruzamentos que confirmassem ou contestassem algumas informações conflitantes.

### **Como conceber *qualidade* na educação: definição de indicadores**

Desde meados do século XVIII a transformação do mercado econômico vem se dando de forma acelerada, proveniente de um avanço no setor tecnológico e de comunicações. Relações de trabalho se modificaram e novas regras fixaram a competição acirrada das economias internacionais.

A partir das décadas de 1980 e 1990 novas ideias começaram a ser difundidas no contexto mundial. O conceito de “mundo globalizado” trouxe outra vertente, que exigia do gestor redimensionar a visão clássica, utilizando-se do suporte econômico, social e cultural. Essa concepção inovou a atuação em muitos setores da vida social, fosse na empresa, na biblioteca,

e até mesmo a escola passou a ser afetada por esta visão, embora nesta as mudanças viessem decorrendo com o tempo, a partir de novas necessidades ditadas, sempre, pelo mercado, e não por maior compreensão do sentido e das finalidades do ato educativo como formação humana. Políticas públicas, imbuídas da concepção de que isto representava a “modernidade”, passaram a adotar esses novos moldes da globalização de forma acrítica, afinadas a regras mundiais, independente da natureza diversa do processo de aprendizagem, em relação aos modos de produção. Esta nova agenda de resultados instalou metas e a competitividade, explorando, ao máximo, o sistema meritocrático, e a premiação dele advinda. O gestor, então, sentia-se impelido a “inovar” frente a novas exigências das esferas administrativas.

A globalização, fazendo explicitamente o controle da produtividade dos sujeitos humanos pelo mercado, instaurava um novo e grave problema socioeconômico, que se avolumara nas últimas décadas no país, deixando rastros e afetando todos os segmentos da sociedade. Na escola pública isso tornou-se visível nas conjunturas organizacionais conflituosas em relação às ações gestoras, tanto no âmbito do sistema macro, quanto no sistema micro.

Se a base do trabalho pedagógico na escola, como quer a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, é a gestão democrática, que concepção de democracia dever-se-ia adotar para compreender *qualidade*, pelo olhar dos sujeitos e, especialmente, do gestor?

Para Gomes (2005, p. 2), “A estrutura peculiar dos sistemas educacionais se assemelha a uma cebola, com sucessivas camadas que influenciam a aprendizagem”. Pode-se indagar se essas camadas não estariam intimamente relacionadas a processos democráticos vividos pelos sujeitos, para que as aprendizagens se dessem. Fatores intraescolares, como gestão escolar (de recursos e pedagógico); o clima/ambiente de aprendizagem; a alocação de matrículas; as formas de estabelecer prioridades para aplicar os recursos; a gestão de pessoas; o tempo letivo, entre outros, são alguns que se podem citar.

Assim, a política econômica vigente entrelaçada ao cotidiano escolar cumpria a ordem de relações entre instituições de uma sociedade capitalista. Na escola, afirma-se, encontram-se sujeitos que sofrem efeitos da estrutura social forjada pelas relações de poder do modelo sobre as diferentes classes sociais.

O modelo de educação se mantém afinado, portanto, com essa política, com práticas sociais e escolares reproduzindo em larga escala a política de mercado, mesmo quando este modelo defende princípios de uma educação libertadora. Sujeitos - participantes ou não de lutas populares, que incluem as lutas por educação de qualidade são atravessados por diversas concepções de *qualidade* - explicitadas ou não nos discursos, nas formas de organização e nas relações entre os segmentos da escola.

No tocante à EJA, se a perspectiva escolar exige revisionamento, nos termos legais, a dimensão que carrega, de educação continuada, ao ser compreendida como práticas de aprendizado que se fazem em todos os espaços da existência humana, dá sentido à expressão cunhada pela UNESCO de *aprender por toda a vida*. Aprender, portanto, se impõe como condição humana e, por isso, experiência educativa. Isto possibilita à modalidade, no que tange ao direito à escolarização, uma organização escolar diferenciada em gestão, seja na ordem de recursos ou no aspecto pedagógico.

A polissemia do conceito garante à *qualidade* sentidos e significados diversos, segundo tempos históricos e concepções, o que possibilita afirmar a relação sincrônica que este estabelece com tempo e lugar; com projeto popular e hegemônico, enfim, com a complexidade que o traduz, dependendo de quem o faz, para quem o faz, para que o faz, em disputa permanente, o que implica explicitação das concepções que se forjaram, ao servirem aos diversos “senhores” da educação no país, e com os quais a pesquisa quis dialogar. Não se tratou, portanto, de circunscrever o conceito ao oficialmente instituído, apoiado em resultados aferíveis, como tem sido a tônica dos dispositivos internacionais. Valorizou-se a possibilidade de fazer emergirem especificidades inerentes à EJA que podem ser associadas à *qualidade*, tirando-as da invisibilidade e do que Santos (2002) trata como “inexistente”, ao considerar conhecimentos e saberes não válidos para os padrões do colonialismo ainda vigente e servil às premissas argumentativas, que não traduzem a realidade histórica vivida na educação de jovens e adultos.

Toma-se o direito como princípio fundamental da educação - cuja perspectiva inaugurou, para jovens e adultos, no entendimento de Paiva (2007), “uma nova história na educação brasileira”. Esse princípio alicerça sociedades democráticas e não se restringe a uma etapa da vida - a da escola -, porque se expande para o entendimento de que a vida humana é feita, continuamente, de experiências e aprendizados. Por meio dessas experiências e aprendizados, os sujeitos se humanizam e ativamente fazem a construção



do/sobre/com o mundo. Tendo-se essas concepções sobre como os sujeitos aprendem, o que pode, então, ser compreendido, como *qualidade* na EJA?

Assmann (2007) refere-se à sociedade aprendente, ao que muitos denominam de sociedade do conhecimento. No cenário que desenha para essa sociedade, exige muito mais da educação do que “modelos escolares”, diante da aceleração de processos de produção de conhecimento. A educação do presente, então, ao ocorrer em diferentes espaços onde se aprende, consegue ultrapassar o sentido da escolarização, incorporando o de formação humana?

É possível dizer que um dos maiores desafios da educação brasileira na atualidade é promover a melhoria da *qualidade* de ensino oferecido nas escolas públicas, o que se articula inextricavelmente com a garantia do direito ao acesso, permanência e sucesso. Mas também se articula - e talvez com maior ênfase - com a perspectiva de um projeto de emancipação e inserção social, que tem como pressuposto “um ensino básico de qualidade para todos e que não (re)produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social” (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005), porque “A exclusão da educação é uma ameaça direta à sobrevivência [...] Privar alguém de uma educação de qualidade representa hoje um atentado à vida” (ASSMANN, 1998, p. 35).

Do ponto de vista legal, a CF de 1988 estabelece, no parágrafo VII, do Artigo 206, “a garantia de qualidade” de ensino; e a LDBEN n. 9394/96 também o faz no Artigo 3º, inciso IX, ao proclamar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] garantia de padrão de qualidade”; e no Art. 4, inciso IX, ao assegurar “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por estudantes, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Mesmo que a legislação brasileira defina que a educação pública deve ser de qualidade,

[...] essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade. Afinal, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade, se não há parâmetros para o julgamento? (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 17).



Não há, portanto, parâmetros que definam *qualidade* para a educação brasileira, a não ser os valores fixados de custo-aluno pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - e disputados pelos integrantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação para que sejam atribuídos valores custo-aluno-qualidade (CAQ). Estes valores sozinhos não servem para avaliar o processo realizado, mas apenas para dimensionar, pela capacidade de oferta de um sistema, o montante de recursos do FUNDEB como *input*. Arditosamente, a captação de recursos não confere com as aplicações feitas em cada etapa, nível, modalidade, que prescinde de avaliações críticas sobre necessidades/prioridades de cada uma delas. Regra geral, fixam-se naquelas cuja visibilidade pode conferir bônus político, ao mandatário do momento.

Portanto, reduzir *qualidade* a recursos de insumo é empobrecer o debate e a prática pedagógica de um sistema, na capacidade que tem de reinventar-se, porque não se produz apenas com valores materiais, mas exige outros condicionantes cuja atuação pode potencializar ou minimizar os efeitos dos referidos valores. Esta parece ser a grande compreensão que a pesquisa pôde realizar.

*Qualidade*, como conceito cujo valor é socialmente construído, e intrinsecamente ligado à concepção de sociedade e, conseqüentemente, de educação, inclui, na tentativa de definição, um modo de produzir o mundo, o que pode desencadear falsos consensos. Os diversos interesses em disputa e múltiplas maneiras de pensá-los, ideologizadamente, possibilitam a transformação do discurso da *qualidade* em discurso híbrido, em que posições divergentes convivem como se fossem da mesma ordem, mesmo quando se pretende atualizar esse conceito. Convivem, em um mesmo espaço, diferentes concepções de *qualidade*, porque a existência de uma nova concepção não necessariamente substitui a anterior, o que obriga à explicitação de que concepções ocupam o centro do discurso da *qualidade* da educação, e com qual(ais) concepção(ões) a pesquisa dialoga.

Portela (2006, p. 34) afirma que as concepções que cercam a polissemia do termo revelam-se até mesmo na escolha de palavras empregadas em sua definição, pois “as palavras, como depositárias de uma concepção de mundo, são portadoras de significados”, que variam de acordo com o grupo que as utiliza. Alerta ainda para o fato de que “o conceito de qualidade pode ser considerado construção ideológica [...] qualidade, depende do vasto e complexo código ideológico de quem a está empregando”.

Ao longo da história da educação brasileira, buscar conceituações do termo *qualidade* possibilitou compreender dados obtidos e situações observadas no percurso da pesquisa, de forma contextualizada, já que se assumiu que todo conceito polissêmico parte de uma concepção de mundo, de sociedade, de educação, abaixo das quais se expressam intenções da sociedade acerca da ação educativa. Se o projeto societário buscado é aquele de mais igualdade entre humanos, qualidade não se reduz à perspectiva tempo/custo/efetividade.

Guiados, então, por algumas questões, intentou-se identificar qual o conceito de *qualidade* com o qual se convive nos discursos oficiais, aos poucos incorporados ao nosso próprio discurso. Que outros conceitos disputam espaço nas escolas, permanecendo enlaçados aos discursos oficiais? Qual a origem desses conceitos? Atendem a necessidades e aspirações de sujeitos jovens e adultos em relação à escola, ou contribuem para a continuidade da negação do direito? É possível pensar conceito de *qualidade* para além dos resultados de produto, que têm levado ao ranqueamento das escolas?

Historicamente, o termo *qualidade* assumiu três significados, conforme os momentos políticos vividos e possibilidades decorrentes do enfrentamento de problemas sociais, como a imensa desigualdade que Freire, em 1960, já apontava como fator condicionante das dificuldades enfrentadas na educação. Os três significados para qualidade são:

[...] construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 8).

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

Com a expansão da escola, pelo discurso do acesso de todos, enfrentando a demanda por escolaridade pela construção de prédios, nem

sempre com proposta pedagógica específica e adequada à população que a acessaria, emerge o segundo significado, agora ligado a fluxo escolar, mas sob condições de aviltamento de salários e de trabalho docente (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 9).

O problema da democratização do ensino transferiu-se, segundo essa significação, do acesso para a permanência com sucesso, produzindo um novo tipo de seletividade, vinculado à ideia de fluxo escolar, ou seja, ao número de estudantes que consegue progredir em um sistema de ensino, fazendo equivaler os que saem aos que entram nesse sistema. Programas de correção de fluxo permanecem sob questionamento, por não apresentarem respostas que confirmam maior qualidade ao sistema, mas, ao que parece, novas e arduas formas de apartação intrassistemas.

O terceiro significado associa a ideia de *qualidade* à “aferição de desempenho mediante testes em larga escala”, que consiste em aplicar ao longo, e ao final dos cursos, testes que “avaliam” a aprendizagem realizada, traduzida no dizer de Oliveira, Araújo (2005, p. 12) como “qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes”, como medida de um conceito importado para o sistema educacional. O modelo válido leva ao “ranqueamento” das escolas, conforme resultados das avaliações, estabelecendo-se índices de aproveitamento que devem, progressivamente, ser superados; instituem-se premiações a professores, funcionários e, em alguns casos, a estudantes, por meio de programas de incentivo ao cumprimento de metas estabelecidas pelo sistema. Por esse modelo, ensinar resume-se a preparar os estudantes para a realização da avaliação externa, perdendo o sentido de formação humana.

Assmann (1998, p. 187) volta a lançar esperança à discussão instaurada, para pensar *qualidade* de forma diversa do sentido que lhe vem sendo atribuído, reinventando-o, dando-lhe outro rumo, ao retomar um território ocupado para “libertá-la para outros sentidos” que se aproximam da práxis humana, da capacidade de pensar e agir inerente aos sujeitos.

Para Oliveira (2007), três dimensões se associam ao conceito de *qualidade: resultados, insumos e processos*. A primeira liga-se a fluxo escolar e ao aproveitamento do ensino; a segunda, *insumos*, às condições em que se efetivam processos escolares, abrangendo aspectos financeiros, de infraestrutura, sociais etc., o que implica reconhecer a diversidade que caracteriza espaços escolares, e que mais insumos por si só não garantem melhores resultados; a terceira, *processos*, volta-se a procedimentos que

são capazes de valorar processos de ensino aprendizagem, gerenciais, relacionados ao clima escolar etc., presentes no interior da escola e capazes de influenciar, positivamente, a efetivação de uma escola de qualidade.

Gomes (2005), por meio de um conjunto de indicadores, afirma chegar-se a conclusões sobre o que está bem na escola e o que precisa ser melhorado. A própria comunidade escolar pode e deve participar para responder a esta indagação de acordo com a realidade sociocultural local.

Com base nesses aportes teóricos e históricos, o grupo definiu indicadores que responderam às seguintes dimensões, instituídas como integrantes do conceito de *qualidade*: insumos financeiros e infraestruturais; gestão; projeto educacional e processos de ensino e aprendizagem; avaliação; demanda e fluxo escolar; trajetória escolar; formação continuada; relações no espaço escolar; relações no entorno.

Os indicadores foram ajustados, também, a perspectivas que a UNESCO vem tomando como referência para consolidar os acordos do Marco de Belém, e que advieram do *I Seminário de Indicadores de Avaliação*, realizado em dez. 2010, no Rio de Janeiro, reunindo países de América Latina e Caribe, quando em busca de definição de indicadores de qualidade para a região.

Nessa complexidade de aportes e de possibilidades, pensar educação de *qualidade* implica, portanto, assumir compromisso com sujeitos de direito que vivenciam o ambiente escolar, construindo e reconstruindo suas vidas em/a partir desse ambiente. No dizer de Freire (*apud* COIMBRA, OLIVEIRA, 2011, p. 83), educação de *qualidade* significa “um compromisso social assumido em busca de uma sociedade menos excludente e mais humanizada”.

## Breve contexto das escolas de EJA no Rio de Janeiro

Na cidade do Rio de Janeiro, a diversidade cultural e as escolas de EJA representam a realidade multifacetada com a qual pesquisadores se confrontaram, em busca de compreender *qualidade* na educação de jovens e adultos. Esta realidade é marcada por características que oscilam entre áreas urbana e rural; facilidade ou não de acesso; limitação de transporte para alcançá-las; permanência e evasão de estudantes; políticas públicas inclusivas e elitistas, reproduzindo o sistema chamado “regular”. Todos estes aspectos, em muitos casos, convivem em uma mesma localidade. Aproximando-nos dessa realidade, as diferenças se acentuaram: no mesmo

perímetro urbano escolas com aparatos tecnológicos e escolas em que permanecem guardados nas caixas de origem; escolas estruturalmente pobres, mas com trabalhos pedagógicos evidentemente comprometidos com o público; escolas estruturalmente bem favorecidas e sem vínculo com os cidadãos a quem devem atender e promover a escolarização.

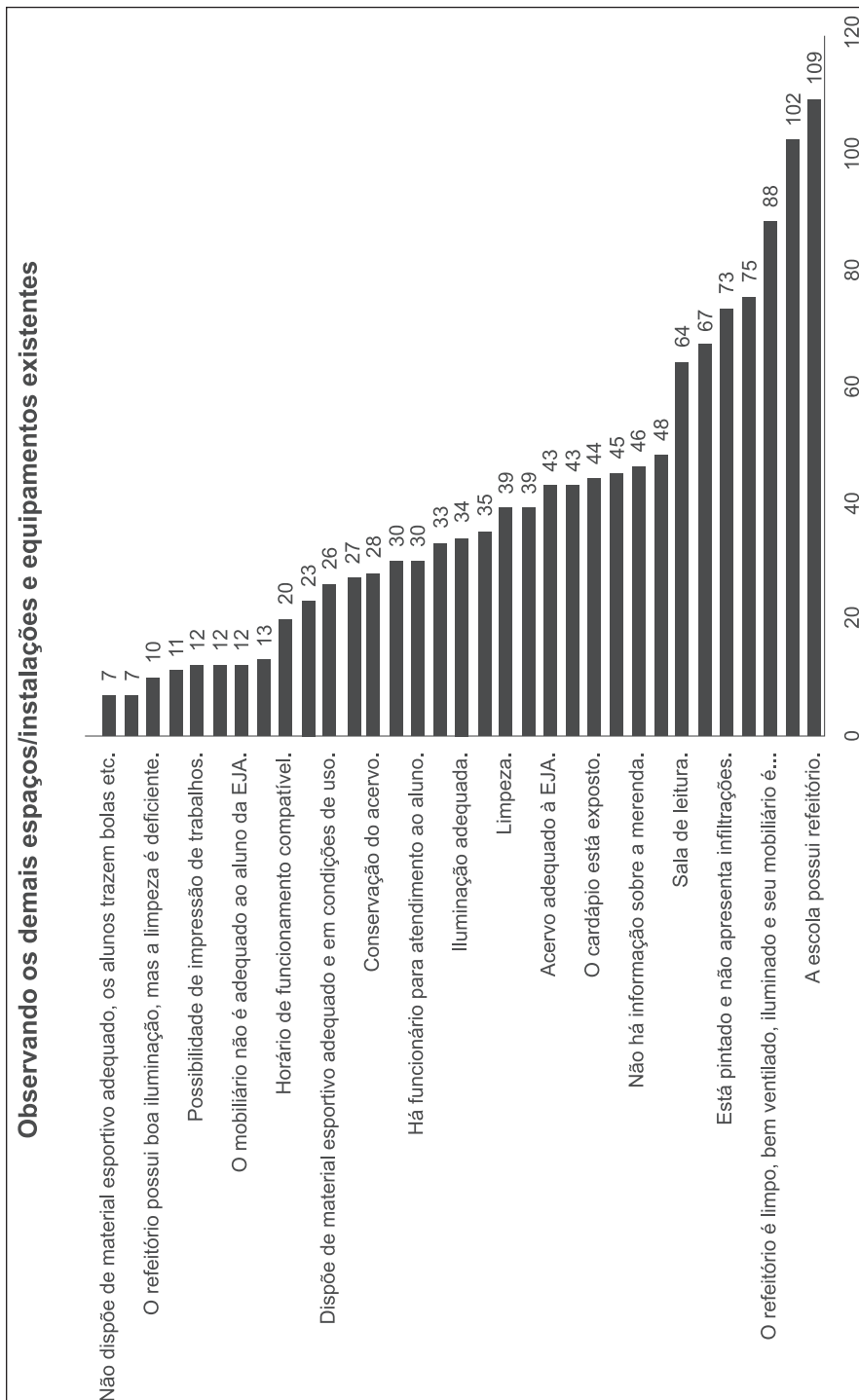
A pesquisa atingiu 125 escolas, das quais serão tratadas, neste artigo, 121, integrantes das redes abertas. Nessas, obteve-se a seguinte composição de questionários: 353 de estudantes de EJA (previstos 363); 338 de professores (previstos 363); 115 de gestores (previstos 121) ou de quem os representava, quando da visita técnica; e 121 de pesquisadores. As diferenças entre o previsto e o coletado referem-se a informantes que não devolveram seus questionários preenchidos.

Algumas escolas foram substituídas, usando-se o critério de lançar mão, em sequência, da reserva técnica, sempre que os pesquisadores, ao marcarem as visitas, eram desaconselhados a fazê-las. Ainda assim, foram 13 as escolas investigadas em área de risco, em comunidades sem segurança. Segundo os pesquisadores, das escolas pesquisadas, 114 ficam em ruas asfaltadas, com iluminação pública e transporte. A área externa estava limpa, capinada e iluminada em 87 escolas, e a precariedade do transporte para acesso foi apontada em 12 escolas. 108 escolas são prédios de mais de um andar, mas só em 48 é possível o acesso de pessoas com deficiência às diferentes dependências. 81 escolas estavam pintadas e aparentemente em boas condições de conservação.

Em quase 41% delas havia porteiros controlando a entrada e saída de estudantes; o acesso só era livre a quem procurava a escola em 20%. Em 103 escolas foi observado que a área de circulação aparentava limpeza, havia lixeiras espalhadas pelo espaço, mas em 23 as paredes estavam sujas, e com pichações, mesmo número registrado para as que apresentavam infiltrações. Em 113 escolas foi possível verificar que havia salas disponíveis para todas as turmas. Em menos da metade (50 escolas) observaram-se murais espalhados pela área de circulação, com informações pertinentes aos estudantes de EJA.

O gráfico 1 apresenta um panorama do que foi encontrado nas escolas e as variações referentes aos espaços em que a EJA se desenvolve:

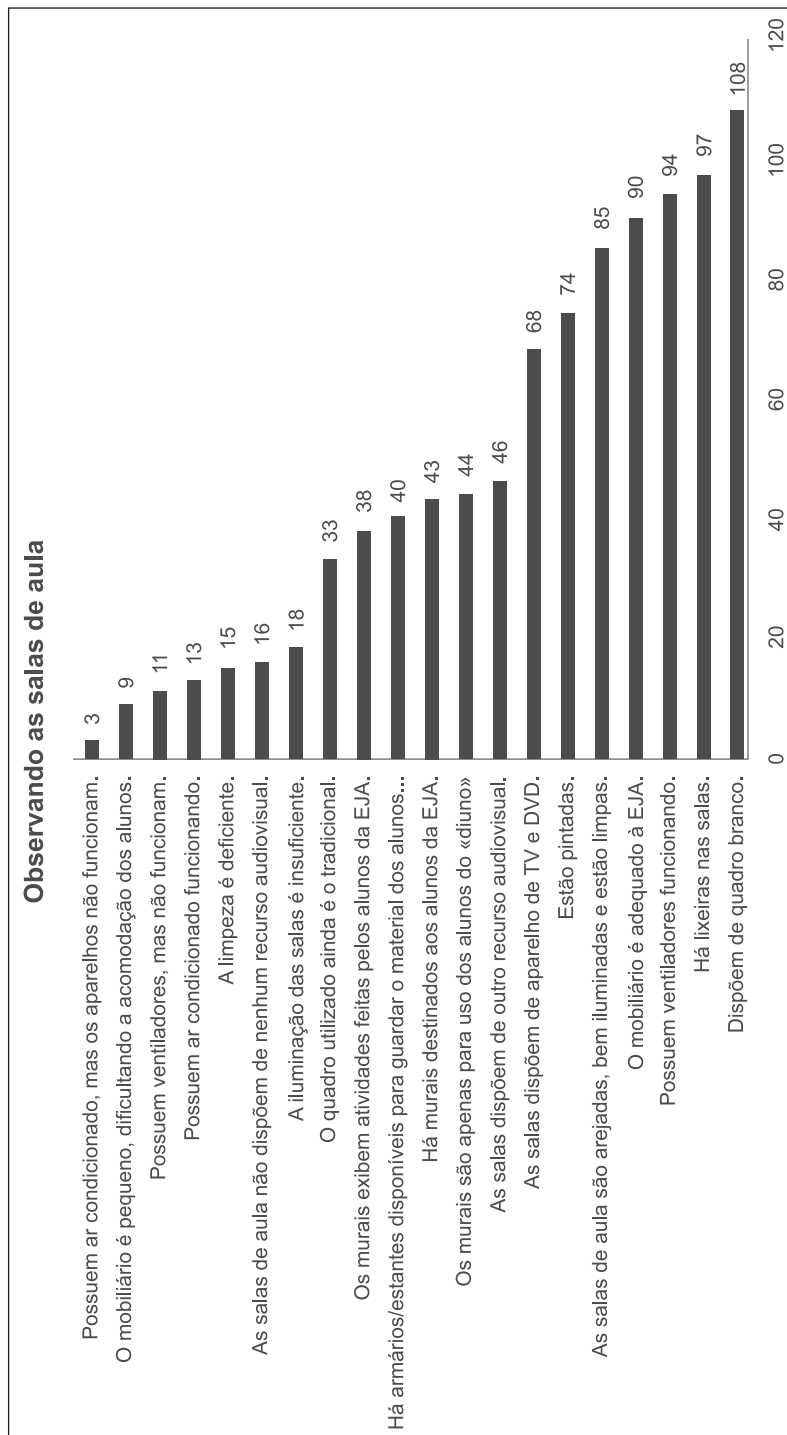
**Gráfico 1 - Espaços, instalações e equipamentos escolares**



Sobre as salas de aula, pode-se observar no gráfico seguinte o que foi registrado pelos pesquisadores, e que demonstra bastante acuidade na percepção desses espaços, com infraestruturas fundamentais para o ambiente de aprendizagem:



**Gráfico 2 - Observação das salas de aula**



Por fim, cabe afirmar que, de modo geral, os contextos e as condições observadas nas escolas não atentam quanto à possibilidade de desenvolvimento de ambientes propícios à aprendizagem. Entretanto, muitos outros aspectos a eles se correlacionam, o que será explorado no item seguinte.

### **Alguns resultados preliminares**

A escola contemporânea de EJA tem funcionado explorando poucas possibilidades pedagógicas, no que se confronta com concepções legais e princípios que vêm sendo assumidos por estudiosos do campo. Questões presentes no cotidiano dessas escolas ainda esperam por mudança, porque fixadas em paradigmas que perpetuam o sistema formal pensado para faixas etárias regulares, de crianças. Estes paradigmas negam/interditam não só a diversidade de públicos, como suas expectativas e sonhos de volta à escola, fragmentando um conhecimento considerado único, sem reconhecer a realidade e o contexto histórico social e político em que os sujeitos reais da EJA, encarnados, estão inseridos, e onde produzem conhecimentos pela experiência com/no mundo.

#### **Dimensão infraestrutura**

Do ponto de vista de indicadores que se referem à dimensão infraestrutura, alguns aspectos devem ser destacados, dos registros feitos pelos pesquisadores quando da visita à escola: para 93% o mobiliário utilizado pelos estudantes está adequado, e em bom estado de conservação para 58%. 93% dos gestores afirmaram que as salas permitem a arrumação do mobiliário de forma diversa, mas a observação dos pesquisadores não atestou nenhum outro modo, se não em fileiras.

Quanto à acessibilidade, somente 48% dos gestores indicaram que as dependências são acessíveis para pessoas com deficiência; 71% afirmaram não haver material didático para estudantes com deficiência; e 61% não haver adequação do material disponível; entretanto, 66% afirmaram que os estudantes que necessitam recebem apoio individualizado. Esses dados merecem reflexão acurada, diante de políticas de diversidade e inclusão propostas para todos os escolares, independente da idade e do nível de ensino cursado.

Os gestores (44%) afirmaram que os estudantes utilizam o espaço escolar para a prática de esportes, e em 82% dos casos esse espaço foi identificado

como a quadra. Em 67 escolas (53,6% do total) os pesquisadores encontraram quadra de esportes, mas sem acesso aos estudantes de EJA. Para 83% dos gestores existe espaço para exposição de trabalhos, porém os pesquisadores notaram poucos trabalhos expostos.

Os pesquisadores registraram cinco escolas em que os banheiros não tinham condição de uso e de três em que estes permaneciam fechados; e de sete escolas em que havia refeitórios, mas que os estudantes não os utilizavam.

66% dos gestores afirmaram que os estudantes têm acesso a computadores e à internet. Na maioria das escolas, entretanto, o registro dos pesquisadores atestou não haver computadores disponíveis para a EJA, assim como acesso à internet, assinalado apenas em 33 escolas.

Os pesquisadores observaram na questão sobre a existência de livros e publicações técnicas para uso dos professores que, praticamente, a metade possui material. Observe-se:

**Gráfico 3 - Existência de livros e publicações técnicas para professores**

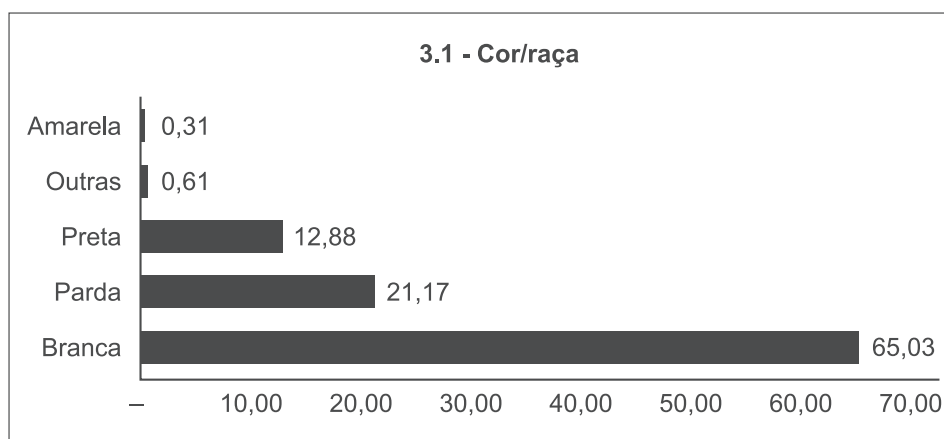


### Caracterização de professores

Os informantes professores também trouxeram algumas compreensões e reflexões à pesquisa realizada. *Qualidade*, no trabalho desenvolvido na modalidade EJA, está multirreferenciado por inúmeras circunstâncias: políticas, pedagógicas e culturais.

Quanto à cor/raça declarada pelos entrevistados professores, há predominância branca, revelando, talvez, dificuldades de acesso de outras etnias a esta área profissional (e não só a esta, mas a outras, oficialmente constituídas). Observe-se:

Gráfico 4 - Cor/raça de professores de EJA

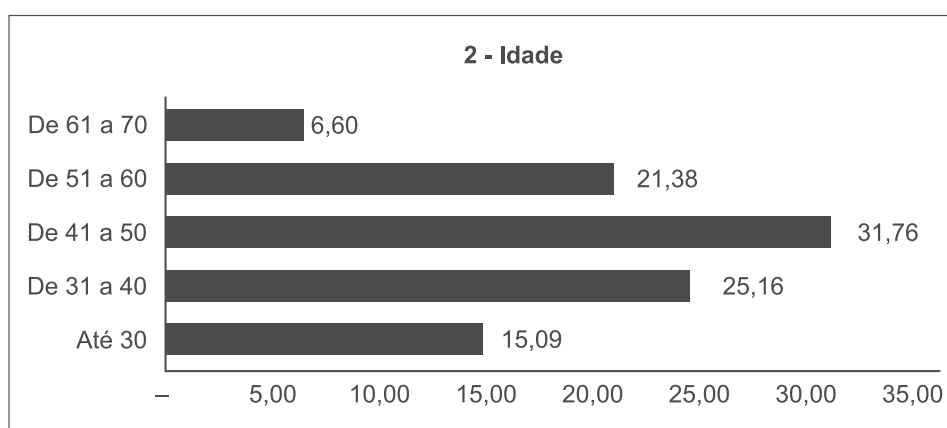


Entretanto, duas questões podem ser levantadas, diante de um Estado com maioria de população negra e parda (IBGE, 2010): políticas afirmativas nos últimos anos não impactaram esta área profissional? Em que medida a autodeclaração como branco tenta driblar a exclusão e garantir a permanência no mundo do trabalho?

No caso específico das respostas obtidas na pesquisa, pode-se inferir que o acesso à docência, até início dos anos 2000, de fato, foi da maioria branca. Compreendida *qualidade* como campo do direito e de relações interculturais entre diversos e diferentes homens/mulheres, não se pode omitir o fato de que as chances de negros, indígenas e outros, não brancos, foram mínimas, historicamente. Essa realidade ganha outra configuração com políticas de ação afirmativa, desenvolvidas nos últimos dez anos no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), implicando maior equidade de

acesso. A medida política contrai o futuro e expande o presente, no dizer de Santos (2000), para milhares de pessoas afrobrasileiras no país, o que deverá impactar também o perfil de docentes na EJA, tão logo se renovem os quadros etários desses profissionais. Observem-se no gráfico a seguir as faixas de idade dos professores de EJA:

**Gráfico 5 - Faixas etárias de professores de EJA**



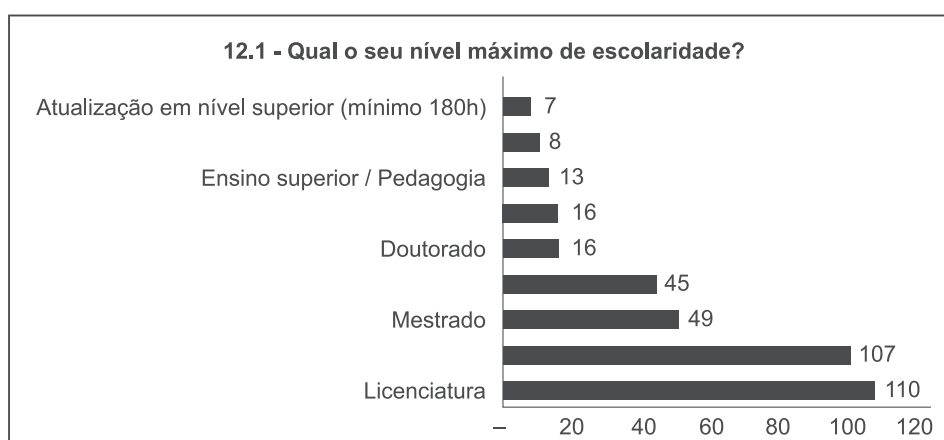
De certo modo, pensar *qualidade* na educação formal implica incluir todos os homens e mulheres nos processos que envolvem o campo do direito (PAIVA, 2009).

Quando perguntados sobre jornada de trabalho, 77% dos entrevistados afirmaram exercer dupla atividade profissional docente. Em princípio, a tradução desse dado pode restar como realidade comum (e censitária) entre docentes, todavia, evidencia-se uma rede de significações possíveis de serem tecidas ao se olhar de perto o referido dado. Em um dos “nós” da tessitura, enxerga-se o profissional docente da EJA enredado com a problemática salarial, aspecto que afeta diretamente a *qualidade* do trabalho desenvolvido. Com remuneração mensal de um único vínculo empregatício, os professores afirmam ser impossível atender a necessidades básicas do cotidiano. Outro vínculo complementa a renda e, desta feita, podem cumprir com compromissos da vida. Outra urdidura desta rede de significações, apreendida a partir da compreensão da concepção de *qualidade* que se elabora, é o fator tempo que os professores não dispõem para participar mais efetivamente de atividades da EJA, seja de momentos de formação,

planejamento e/ou aulas extras. Além de dois vínculos profissionais, afirmam envolvimento com tarefas da casa, filhos e situações de natureza pessoal. Infere-se, pois, que o trabalho com a EJA, tanto na escola em que foi entrevistado, ou na de outro vínculo, fica comprometido.

A formação desses profissionais que atuam em redes de EJA na cidade do Rio de Janeiro pode ser observada no gráfico a seguir:

**Gráfico 6 - Formação de professores de EJA**



Aproximadamente 30% dos entrevistados têm pós-graduação *lato sensu* (especialização em educação); 13% concluíram o mestrado; e 5% o doutorado, demonstrando que o processo de formação continuada e a busca permanente do aprender ao longo da vida (CONFINTEA VI, 2009) representa pensar recursivamente suas práticas. A formação continuada, da ordem de 48%, praticamente se equivale à formação inicial como licenciado, bacharel, normal superior e pedagogia (50%), o que pode indicar com bastante propriedade a intenção de criar e desenvolver trabalho pedagógico de qualidade.

Nesta mesma relação estabelecida entre formação e *qualidade* da educação, outro aspecto significativo refere-se ao questionamento acerca de formação específica na área de EJA. Representam 34% os professores que dispõem de cursos nessa área de conhecimento, contra cerca de 70% que não fez nenhum curso específico. Em maioria, a exigência para atuar na EJA dispensa formação específica, apenas requerendo formação inicial de licenciatura nas disciplinas integrantes do currículo, quase sempre

com abordagem unidirecional para a formação de crianças, adolescentes e jovens do ensino regular. Mesmo considerando o fato de que desde 1991 a UERJ disponibiliza o curso de pedagogia com formação específica no campo da EJA, os órgãos públicos não a validam nos editais, o que pode significar perdas políticas significativas, ao não se implementarem garantias de *qualidade* a esta modalidade de ensino.

### **Gestores e alguns aspectos da gestão escolar da EJA**

A gestão foi eleita como uma das dimensões, cujos indicadores eram capazes de demonstrar *qualidade* no que se faz no espaço escolar. Por meio dela, operacionalizam-se políticas que trabalham para a universalização e democratização do ensino qualitativo. Colabora, portanto, decisivamente, para a inserção dos estudantes no mundo da cultura escrita, promovendo acesso a bens materiais e imateriais: de consumo, tecnológicos e culturais.

Diferentemente dos professores, 58% dos gestores informam que só trabalham na escola de EJA; 91% afirmam ter conhecimento da legislação que regulamenta a EJA e que a utilizam na condução do trabalho da escola, mas, quando perguntados especificamente sobre documentos que de fato utilizam, há uma grande variação nas respostas, que põe sob suspeita a afirmação. Também 92% afirmam haver proposta pedagógica específica para a EJA vinda do sistema a que a escola pertence, e 93% que o PPP da escola contempla a EJA. Para os gestores, 90% dos professores utilizam a proposta pedagógica da EJA.

Em relação à formação, 64% declaram ter concluído especialização *lato sensu*; 69% não possuem nenhuma formação específica na área de EJA, e os que têm formação específica a obtiveram na própria rede. 110 gestores demonstraram não conhecer a formação dos professores da escola para a área de EJA, observado pelo fato de 88 não responderem, e de 32 declaram não saber informar. Mas declaram que 95% dos professores da EJA são efetivos e que 67% do quadro de pessoal está completo, sendo a maior carência sentida nas disciplinas de Artes e de Língua Estrangeira.

Quase a metade dos gestores (49%) atuam a, no máximo, cinco anos na EJA, modalidade ofertada nas escolas e no turno por escolha das respectivas secretarias de educação. 95% afirmam haver reuniões pedagógicas específicas para tratar de aspectos relativos à EJA, com periodicidade semanal.

Sobre atendimento à demanda de EJA, 85,71% afirmaram que a escola responde à comunidade: para 77% o órgão gestor realiza campanhas de



divulgação da EJA, e 79% acreditam que o resultado dessas campanhas tem sido satisfatório. 84% afirmaram, ainda, que a escola mantém registro da demanda pela EJA, o que poderia favorecer, se efetivamente existe, outras lógicas de oferta de vagas e de escolas de EJA nas regiões em que isso acontece.

Os gestores (64,71%) afirmaram ser a evasão na escola muito alta e para 90% deles a escola “faz alguma coisa para trazer o estudante de volta à escola”. Em relação ao processo de avaliação, 68% dos gestores afirmaram ser este compartilhado com os estudantes, e composto por diversas atividades; 91% afirmaram haver acompanhamento de estudantes com baixo desempenho.

A regularidade de recursos recebidos é confirmada por 97% dos gestores; 85% e 59% dos gestores declaram que professores e estudantes, respectivamente, participam da decisão de como utilizar os recursos, e 82% declaram que associações de apoio à escola (AAE) e conselhos escola comunidade (CEC) têm informações sobre a EJA, o que baliza suas decisões; 83% afirmam que a prestação de contas fica exposta em murais na escola, o que não foi constatado na mesma proporção, quando da visita dos pesquisadores, dado não confirmado pelo protocolo de observação.

### **Caracterização dos estudantes de EJA**

Alguns dados que caracterizam os estudantes informantes são bastante reveladores. Consideram-se jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Este agrupamento perfaz 44,2% dos entrevistados. Destes, os que têm idades entre 15 e 17 anos são 4,6%. Idosos - aqueles com idade igual ou superior a 60 anos de idade - correspondem a 6,8% dos respondentes. Na faixa entre 30 e 59 anos estão 48,7% dos entrevistados. Esses dados demonstram a presença equilibrada de jovens e de adultos, não confirmando o fenômeno conhecido como “juvenilização” da EJA. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) mostram que apenas 2% dos estudantes de EJA estão na faixa de 15 a 17 anos; os outros 98% são pessoas com mais de 18 anos. Para melhor percepção do fenômeno, dever-se-á desmembrar os dados, discriminando quantos são estudantes dos anos iniciais e quantos dos anos finais do ensino fundamental (EF), assim como do ensino médio (EM), para aferir médias etárias em cada um desses grupos e verificar se é a própria escola universalizada, da atualidade educacional, a maior produtora de estudantes da EJA.

A quem atribuir a iniciativa de frequentar a modalidade EJA: ao estudante ou à escola, que o “estimula” a sair para frequentar a EJA? Estaria a presença juvenil denunciando o fracasso de sistemas públicos no que tange não mais à oferta, mas às condições de permanência de estudantes nas escolas?

Dados autodeclarados de pardos (47,2%) e pretos (18,5%) são superiores na EJA (total de 65,7%), quando comparados aos números da população brasileira gerados pelo Censo 2010; a presença de brancos autodeclarados (28,2%) é menor na EJA também, levando-se em conta a proporcionalidade destes em relação ao total de população.

Mulheres (58,9%) são maioria entre entrevistados estudantes. Solteiros em maioria (53,8%); 34,8% casados ou têm um companheiro; 6,6% separados/divorciados/desquitados e 4,8% viúvos. Mais da metade (56,7%) dos respondentes foi pai ou mãe antes dos 21 anos, e 45,6% disseram não ter filhos. Dos respondentes (entre homens e mulheres), 16% apontaram o casamento como um dos motivos de afastamento da escola, assim como 11,7% alegaram a gravidez. Algumas mulheres interromperam a vida escolar para atender eventos de natureza familiar (e apresentam maior movimento de retorno à escola do que de ingresso pela primeira vez). Quase metade dos entrevistados (48,5%) retornou à escola depois de um período de afastamento, enquanto 14,5% sempre tiveram vontade de estudar e sentiram que “chegara a hora”.

O número de estudantes de volta à escola é muito superior ao dos que estão pela primeira vez nela: 93,8% apontam vida escolar pregressa. Esse dado demonstra a melhoria de acesso ao EF, ao longo dos anos - afinal, menos de 10% dos entrevistados revelaram não ter ido à escola em algum tempo da vida -, ao mesmo tempo em que expõem questões cruciais referentes à permanência: um modelo de escola não adequado aos estudantes para garantir a conclusão do curso, assim como premências da vida, desde a infância, como a luta pelo trabalho (precoce, muitas vezes), pelo teto, pela terra, pela vida, em realidades marcadas por desigualdades de diversas ordens.

Quando os estudantes informam as séries em que pararam de estudar, antes de regressar à EJA, a 5ª série do EF aparece em primeiro lugar (19,1%); a 6ª série em segundo lugar (13,9%); a 4ª série e a 8ª aparecem juntas em terceiro lugar (12,8%). Os dados confirmam os pontos de estrangulamento do sistema, assim como as razões da chamada “evasão”, que geralmente envolvem fracasso escolar. A esses, adicionem-se fatores socioeconômicos

desfavoráveis e a dificuldade de acesso ao EM, cujo direito é ainda recente.

Os dados demonstram o quanto altas taxas de matrícula no EF não significam ter-se vencido o desafio da universalização do ensino nesta etapa, devendo-se mudar o foco para o EM. A frágil conclusão de estudantes no EF tem forte relação com a modalidade EJA, pois esta atende em maioria os que não aprenderam, mesmo tendo frequentado bancos escolares no tempo da infância, e por isso voltam à escola para concluir uma etapa básica da trajetória escolar.

71,9% dos estudantes de EJA se dizem bem acolhidos na escola, e 24,4% dizem que o tratamento é formal, como o de outras escolas. O tratamento que recebem no espaço escolar é considerado muito bom por 56,4% e bom por 36,7%. Os gestores também destacaram o bom ambiente e as relações interpessoais como positivas, declarando ser a escola receptiva à comunidade.

Pode-se dizer que os estudantes da EJA se sentem valorizados por seus professores: 77,1% relatam que sempre são valorizados e 20,9% afirmam que às vezes são valorizados. Poucos estudantes se referiram ao desinteresse pessoal de seus professores: 2% relataram que nunca ou raramente se sentem valorizados.

Do total de estudantes convidados a responder o questionário, apenas metade respondeu à questão 65, “Que críticas você faz à sua escola?”, pergunta que permitia mais de uma resposta por estudante. Entre os 353 respondentes, 175 deixaram-na em branco e 178 optaram por alguma(s) das respostas oferecidas. Assim, a pergunta 65 foi respondida por 50,4% dos entrevistados e deixada em branco por 49,6%. Pode-se entender que estes últimos se abstiveram de criticar a escola, talvez por receio de o questionário ser lido por alguém da própria escola, ou talvez não a tenham preenchido por não terem críticas a tecer sobre a escola, avaliando positivamente o espaço escolar.

Dos 178 respondentes que assinalaram alguma crítica, a opção “outros”, para 111 respondentes (62,4%) foi a mais marcada. Esta alternativa se transmuta em “não crítica”, como será visto a seguir. A resposta era intencionalmente aberta, permitindo a descrição por escrito do informante sobre algum aspecto não enunciado nas assertivas apresentadas pela questão. A segunda maior escolha teve opção de 21,3% dos respondentes, que esperavam que a escola fosse de outra forma. Outras respostas foram descritas: 7,3% revelaram não gostar da turma em que estão; 6,2% disseram não serem ouvidos

por seus professores nem pela direção; e 5,1% não se sentem respeitados/valorizados. Menos de 1% revelou não gostar de seus professores.

Quando se analisa a opção “outras”, verifica-se que 59,5% das justificativas registradas pelos estudantes eram resumidas por “não ter críticas à escola”, ou seja, uma não crítica, um modo de preenchimento encontrado pelo informante que não identifica aspectos negativos na escola. Dos 111 estudantes que marcaram “outras”, vale destacar ainda que 13,5% não justificaram a questão, deixando o campo em branco. As críticas registradas pelos outros 30 respondentes (27%) apresentam-se bastante variadas (17 ocorrências diferenciadas com pouca facilidade de agrupamento por temas), tais como: necessidade de a escola ser mais limpa e conservada (6,3%); mais respeito dos estudantes para com os professores (2,7%); professores faltosos (1,8%); mais capacitação para funcionários (1,8%); mudança no modo de formação dos estudantes (0,9%) etc.

Quanto a fatores que atrapalham as aulas, em primeiro lugar (para 37,2% dos informantes) aparece a presença de pessoas de diferentes faixas etárias. A EJA é espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento de saberes de experiência feitos, cujas tensões são mediadas pelas diferentes culturas juvenis; pelas trajetórias de adultos e idosos. Contudo, muitas vezes, nesse contexto de diversidade, essas relações são tratadas como “problemas”. “Outros fatores” foi a segunda resposta mais recorrente (32,7%), e buscando justificativas apresentadas pelos estudantes, percebe-se que 15,1% não justificam quais seriam esses outros fatores; 20,5% alegam a existência de “alunos bagunceiros” em sala de aula; e 43,8% afirmam que nada atrapalha as aulas, o que demonstra a disposição de muitos em aprender, independentemente de fatores intervenientes.

De maneira geral, sobre a relação entre clima escolar e *qualidade* da educação, para Gomes (2005):

A escola de qualidade foi considerada como aquela em que os alunos gostam de aprender e que trata bem os seus alunos, não importando a sua cor ou origem social. Para os discentes o prazer de ir à escola estava ligado ao gosto de encontrar amigos e colegas, ao desejo de aprender e aos professores que ensinavam bem (CAMPOS, 2002). É interessante observar que os juízos foram, de modo geral, bastante simples, mas significativos. A qualidade

não foi traduzida por atributos intelectuais sofisticados, mas, em grande parte, pelo gosto de ir à escola. Isto reflete provavelmente o fato de que a média de anos de escolaridade dos pais é reduzida, como a média do país, e, em muitos casos, é inferior à dos próprios filhos.

A maior expectativa de estudantes na escola de EJA demonstrou-se quanto ao seu nexos com o mundo do trabalho. São 66,1% os estudantes que esperam que as escolas impactem na sua formação para o trabalho. Para 24,3%, o que desejam é aprender mais; enquanto 7,2% veem a escola como lugar de socialização, para aumentar relações de amizade. Ainda para 2,4% dos respondentes, havia a expectativa de uma escola que lhes desse mais atenção.

### **Algumas realidades para fazer pensar**

Menos da metade (46,8%) das escolas no município do Rio de Janeiro fazem campanhas junto à comunidade para divulgação de matrículas na EJA. A forma mais comum utilizada por essas escolas é a colocação de cartazes nos estabelecimentos comerciais do bairro (38,7%), o que certamente não cumpre a determinação de chamada pública como requerido pelo aparato legal.

O papel desempenhado pelo gestor, sem dúvida, é relevante no que diz respeito ao desenvolvimento da oferta de EJA em escolas públicas. Pode-se dizer que sua principal função é trabalhar para a universalização e democratização do ensino de qualidade, o que significa dizer que sua ação se insere decisivamente no processo escolar, visando à inserção de jovens e adultos ao mundo letrado.

Nas sociedades contemporâneas, os processos de globalização e os efeitos produzidos no meio social e nos sujeitos humanos afetam indistintamente quem passou ou não pela escola. Mas cabe pensar - sem chance de errar - que serão sempre os mesmos sujeitos os mais afetados pelos efeitos perversos que a sociedade meritocrática toma como critério, em tempos de crise do capital: os pouco escolarizados, os mais pobres, os mais jovens (sem experiência de trabalho, por isso mesmo); os negros. Associados todos esses critérios, a quase fatalidade não exige nenhum exercício de adivinhação, apenas de contextualização histórica.

O alcance da *qualidade* na educação de jovens e adultos pode, na polissemia do termo, significar a formação crítica para a cidadania, incidindo diretamente na perspectiva democrática, exigente de maior igualdade para sujeitos historicamente apartados, assim como mais justiça social.

As escolas pesquisadas, como unidades cujo princípio fundamental se assenta na gestão democrática, parecem distantes ainda do exercício cotidiano de aproximação com as comunidades em que se inserem. Até abrem as portas para elas, mas esporadicamente, recebendo-as como visitantes, em alguns eventos pedagógicos e festas, ao longo do ano. A oferta de atividades para as comunidades (que se pode traduzir em ambientes educativos, como em oficinas e cursos) é escassa, o que não enraíza a escola como espaço educador e de formação crítica e cidadã, nos termos constitucionais, fazendo mais do que a função ensino, tomada como dever do Estado.

O diagnóstico da *qualidade* da EJA no município do Rio de Janeiro ainda está em andamento, e certamente contribuirá para identificar, nas políticas vigentes, coerência, ou não, com concepções de *qualidade* expressas pelos microssistemas, reconhecidos na investigação como espaços escolares.

## Referências

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

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 19 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. Disponível em: <http://www.mec.org.br> . Acesso em: 18 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 07 de junho de 2000. Estabelece as funções da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.see.rj.gov.br> . Acesso em: 23 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE n. 3/2010, de 5 jun. 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...] duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos [...]; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação

de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866). Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2013.

BRASIL. INEP. Jovens de 15 a 17 anos. *Power point* apresentado por Carlos Moreno, técnico INEP, em reunião de comissão específica para o tema. MEC/SEB/SECAD, 2009.

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

GOMES, Cândido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **ENSAIO: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência. **REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. v. 25, n. 2, 197-209, maio-ago. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**. n. 28, p. 5-23, jan.-fev.-mar.-abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. p. 32-34. In: **Em questão 4: O plano de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

PAIVA, Jane. Projeto Diagnóstico da Qualidade de Ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Direito à educação para quem? 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2011.

PORTELA, Eunice Nóbrega. A política de descentralização de recursos públicos para o ensino fundamental e seus reflexos na gestão da qualidade do ensino público municipal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS [En ligne]**, 63 / Out. 2002. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1285>. Acesso em: 10 jun. 2012.



Jane Paiva

UNESCO. CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém. Belém, Pará, dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Relatório do I Seminário de Indicadores de Avaliação para América Latina e Caribe, em seguimento à VI CONFINTEA. Rio de Janeiro, dez. 2010.

YIN, R. K. *Case study methods* (revised draft). Washington, DC, jan. 2004. Disponível em: <http://029c7c0.netsolhost.com/Docs/AERAdraft.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2010.