

DIVERSIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTRATÉGIA DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO?

Luciana Bandeira Barcelos¹

Resumo

O presente trabalho objetiva refletir sobre o processo de diversificação de práticas pedagógicas de atendimento a jovens, adultos e idosos, empreendido nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro, que oferecem atendimento exclusivo à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em modo de oferta semipresencial, ensino fundamental anos finais e ensino médio. Tais práticas tem sido objeto de pesquisas por mim realizadas no decorrer de minha trajetória como professora e pesquisadora no campo da EJA. Educação é direito público subjetivo. Em se tratando de EJA, a garantia desse direito envolve o respeito às especificidades do público, entendendo-a como um modo de atendimento que possui feição própria, o que nem sempre políticas e modos de atendimento respeitaram e tomaram como princípio da oferta. Trata-se de garantir, a pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram seu direito à educação negado, condições de acesso, permanência, aprendizado, conclusão e continuidade de estudos, respeitando-se sua condição de sujeitos adultos, em exercício de cidadania, e em maioria trabalhadores que estudam. O trabalho fundamenta-se no arcabouço teórico construído em investigações realizadas anteriormente, com metodologia quantiquantitativa, efetivadas por meio de estudo de casos. Apóia-se em observação empírica realizada em 6 CEJA, na observação das redes sociais dos 58 CEJA que compõem a Rede CEJA, na consulta de documentos referentes a rede e na interpretação dos dados obtidos, intencionando verificar como práticas de atendimento eram compreendidas e apreendidas por professores e alunos, e como recursos e dispositivos escolares se punham a serviço da diversificação dos modos de atendimento. Índices obtidos no decorrer das pesquisas parecem demonstrar adesão cada vez maior de estudantes e docentes a estratégias de atendimento diversificado nesses espaços, em especial em modo presencial coletivo, 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; diversificação de práticas pedagógicas.

Introdução

O trabalho aqui apresentado é resultado de pesquisas por mim realizadas no decorrer de minha trajetória como professora e pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) há mais de 30 anos. Objetiva refletir sobre o processo de diversificação de práticas pedagógicas de atendimento a jovens, adultos e idosos, empreendido em Centros de Educação

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. lubbarcelosrj@gmail.com

de Jovens e Adultos (CEJA), unidades escolares da rede estadual do Rio de Janeiro, expressão de política pública existente há mais de 50 anos no país, que oferecem atendimento exclusivo à modalidade EJA, em modo de oferta semipresencial, ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Educação, e em especial educação de jovens, adultos e idosos, compreendida como direito fundamental da pessoa humana, por ser condição necessária à vida em *sociedades aprendentes* — termo utilizado por Assmann (1998) para designar a sociedade contemporânea, em que o avanço tecnológico e as mudanças aceleradas evidenciam a necessidade de superação de um modelo educacional amparado apenas na transmissão de conhecimentos escolarizados, que não consegue dar conta das necessidades cotidianas dos indivíduos — vai além da escolarização e ocorre em diferentes *espaçostempos*, pois incorpora o sentido de formação humana que, por ser humana, é ininterrupta e inacabada; por ser formação, é continuada, ou seja, se faz por toda a vida.

Em se tratando de pessoas jovens, adultas e idosas, interditadas do direito à educação em diferentes etapas da vida, assumir essa concepção implica compreender que mesmo quando excluídos dos espaços formais de escolarização as pessoas aprendem e constroem conhecimentos os mais diversos. E esse conhecimento precisa ser reconhecido e valorizado nos espaços de oferta da modalidade.

Por interdição do direito à educação, compreende-se o processo vivido por grande parcela da população brasileira, que historicamente teve/tem seu direito à educação negado ou interrompido, em função da imensa desigualdade social que impera no país e que se materializa na carência de vagas, na inadequação das propostas de atendimento, na ausência de condições e de incentivos para que os sujeitos não apenas sejam matriculados, mas permaneçam, aprendam, concluam a escolaridade básica e deem continuidade à sua trajetória escolar.

Educação como possibilidade de aprendizado ao longo da vida, expressa em documentos internacionais — Declaração dos Direitos Humanos, V CONFINTEA, Declaração de Hamburgo, VI CONFINTEA, Marco de Ação de Belém — dos quais o Brasil é signatário e em documentos nacionais — Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, Parecer 11/2000 — deve ser considerada quando da organização dos modos de atendimento nos espaços de oferta da EJA.

Criado em uma perspectiva homogeneizadora e totalizante, baseada no ensino semipresencial e na autoinstrução, e 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, os CEJA ao longo de sua história, buscaram alternativas a seu modelo tradicional de ensino, por compreenderem que os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem em seu cotidiano, precisavam ir além da aquisição de conhecimentos prontos, devendo considerar as trajetórias escolares de seu público e os conhecimentos construídos nas relações que se estabelecem no e para além do espaço escolar.

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 EJA 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, e se estabelece de fato no final da década de 2010, quando as atividades presenciais foram incluídas “oficialmente” em seu tempo pedagógico, composto a partir de então por atendimento presencial individual, atendimento presencial coletivo e atendimento online.

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, busquei investigar o processo de diversificação de práticas pedagógicas instituído nos CEJA, 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?

O que traduzo na pesquisa como práticas instituintes constituem, em meu entendimento, ato político, que reafirmam os diferentes sentidos e significados atribuídos à educação. Linhares (2007, p. 157), discorrendo sobre experiências instituintes, afirma que elas “estão sempre num devir, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, aproveitando frestas e contradições”.

Essas práticas ainda desconstroem certezas, reafirmam possibilidades e a existência de outros caminhos válidos.

2. Centro de Educação de Jovens e Adultos: situando a oferta no cenário educacional

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, e hoje regulamentado como escola de oferta de metodologia semipresencial (Lei nº 10.979, de 02 de outubro de 2025), 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), atendem a modalidade educação de jovens e adultos (EJA), anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em regime semipresencial, por módulos, preveem avanços sequenciados, sem caráter de seriação e compõem na atualidade, o que é conhecido na rede estadual do Rio de Janeiro, como Rede CEJA.

Foram criados no início dos anos 1970, em plena ditadura militar, quando princípios como “conscientização e participação” (Soares, 1996) deixavam de fazer parte do ideário da educação de jovens e adultos, então impregnado pelo tecnicismo educacional, caracterizado pela excessiva centralização na metodologia, e na finalidade última da educação: servir ao mercado de trabalho, suprimindo a escolaridade não realizada na idade considerada apropriada.

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.

A orientação metodológica inicial do CEJA data do início da década de 1970. Segundo Santos; Oliveira (2004, p. 9) baseou-se em módulos instrucionais e no estudo dirigido visando ao atendimento individualizado por meio da autoinstrução, com o auxílio do que ficou conhecido como orientador de aprendizagem, que atendia estudantes em horários predeterminados.

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

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

Criava-se um modelo contraditório ao oportunizar um espaço de atendimento individual que permitia, ao professor, olhar particularmente o aluno, observando deficiências e necessidades, ao mesmo tempo em que se exigia que esse mesmo professor o inserisse em um padrão previamente determinado, nem sempre adequado, que desconsiderava a trajetória anterior de cada um, sujeitos em maioria oriundos de formação escolar — parafraseando Souza (2000, p. 3) — “marcada por problemas de seletividade, descontinuidade e fraturas”, o que gerou uma série de inquietações no espaço escolar, entre professores e alunos.

Tais inquietações, aliadas às modificações legais, levaram a tentativas de diversificação das práticas de atendimento tradicionais no CEJA, instituindo-se práticas diversificadas de atendimento — reivindicadas e com ativa participação dos estudantes — que 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 trabalho: podem

tais práticas serem consideradas estratégias de direito à educação, ainda negado a muitos sujeitos jovens e adultos?

3. Percurso metodológico

Em meu percurso como pesquisadora, 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 CEJA e sua constituição. Este conhecimento permitiu a ampliação das questões iniciais e a proposição desse trabalho, que se fundamenta no arcabouço teórico construído, na observação empírica realizada nos 6 CEJA pesquisados; nas respostas obtidas nos questionários aplicados; na observação das redes sociais das 58 unidades escolares que compõem a Rede CEJA e na interpretação dos dados obtidos.

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.

Assim, os CEJA foram tomados como *estudo de casos* — pertinente quando se deseja estudar um caso específico —, com aspectos singulares e semelhanças com outros casos e situações no mesmo tipo de unidades escolares. A pesquisa, embora localizada, buscou não apenas a “representatividade estatística do fenômeno que estuda” (Paro, 2010, p. 10-11), mas a possibilidade de generalizações para situações análogas e orientação futura a novas ações, mantendo o leitor em condições de “aceitar ou rejeitar as conclusões [...] em posição de

modificar ou aprimorar suas próprias generalizações”. A partir dos estudos efetivados fui guiada para a análise de práticas *instituintes* e dos dados registrados.

3- Resultados e discussão

Tomando por base os dados obtidos, 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.

Em uma das unidades CEJA, a que nomeio CEJA A, 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).

Entre as atividades/estratégias utilizadas, que incluem aproveitamento de estudos, atividades online e presenciais, 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 de 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; 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.

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.

Outro dado que julgo relevante é o obtido na observação sistemática das redes sociais oficiais dos CEJA, especialmente no *Instagram*, plataforma em que as 58 unidades da Rede CEJA mantêm perfis públicos oficiais, utilizados para divulgação das atividades em curso e que detêm 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.

Em todas as páginas observadas, 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.

Tais atividades, oferecidas para atendimento a estudantes, 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, assumindo nesta perspectiva, o papel de “instituintes”.

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”.

4- À guisa de conclusão

Considerando os processos envolvidos na efetivação do direito à educação — o que exige garantia de condições de acesso, permanência, aprendizado, conclusão e continuidade, e

respeitadas especificidades da modalidade, apoiada na práxis humana — o movimento de diversificação de práticas pedagógicas empreendido nos CEJA ao longo dos últimos anos, adquire outro sentido.

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

Ao tempo em que políticas nacionais para a EJA (re)tomam vigor e passam a constituir dever do Estado em defesa do direito à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, refletir sobre propostas de atendimento diversificado, em desenvolvimento nos espaços de oferta da EJA pode contribuir para orientar a manutenção/reorganização de iniciativas em curso e/ou o estabelecimento de novas ações educacionais mais adequadas a esse público, assim como avaliar se os resultados obtidos denotam melhoria nos processos de escolarização oferecidos.

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. 2013.180f. 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. 2018.278f. 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.

BORBA, Siomara; VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*. v. 10, n. 2, p. 23-37, jul./dez. 2010.

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

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista da Educação Pública*, Cuiabá/MT, v. 16, p. 139-160, maio/ago. 2007.

PARO, Victor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Edicleia Aparecida Alves dos, OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. *Caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos no Brasil*. Disponível em: “<http://www.periodicosapes.gov.br>”. Acesso em: 14 ago. 2004.

SOARES, Leônicio José Gomes. *A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais*. Disponível em:”
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560957/2/edu%20jovens%20adultos%20Web.pdf>”. Acesso em: 14 mar. 2026.

SOUZA, Graça Helena Silva de. *Centros de Estudos Supletivos - CES/RJ: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos*. Disponível em: “<http://www.anped.org.br>”. Acesso em: 14 mar. 2026.