

EDUCAÇÃO CONTINUADA, QUALIDADE E DIVERSIDADE:

Um olhar complexo sobre aprendentes Jovens e Adultos

Andréia Cristina da Silva Soares¹ (UERJ)

andrea.cristinasoares@gmail.com

Jane Paiva² (UERJ)

janepaiva@terra.com.br

Luciana Bandeira Barcelos (UERJ)³

lubbarcelosrj@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo trança concepções e sentidos de *educação continuada* na sociedade contemporânea, como vertente da educação de jovens e adultos, admitindo-se ser ela reveladora de ações e atos de aprendizagem resultantes de *práticas culturais* de sujeitos *no e com* o mundo, por meio das quais jovens e adultos se educam ao longo da vida. A existência de formulações legais no campo da educação de jovens e adultos, pela vertente *escolarização*, não garantem o direito de todos à educação como direito social, uma conquista histórica antes negada a esses sujeitos. Indaga-se em que espaços essa concepção de *educação continuada*, consequência e necessidade da vida contemporânea, se efetiva, como se desenvolve e se vem sendo reconhecida como constituinte de modos de ser e de aprender dos sujeitos, em ação nas práticas sociais e culturais. Se práticas culturais educam e promovem processos de aprendizado, podem ressignificar sentidos atribuídos a *currículo*, nas escolas. Nessas escolas, os *currículos*, de valor indiscutível e presença relevante na cultura escolar, parecem ter-se afastado das práticas culturais dos sujeitos, o que exige problematizar o que tem sido chamado de *qualidade* da oferta educativa. *Qualidade* — tanto em processos de escolarização

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. Professora da educação básica da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, linha de pesquisa *Educação inclusiva e processos educacionais*. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. Professora da educação básica da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro.

Debates em Educação

formal, quanto na perspectiva de aprendizados ao longo da vida, próprios da educação continuada, ampara-se na perspectiva de educação como formação humana, que pressupõe aprendizados de forma continuada, ao longo de toda a vida.

Palavras chave: educação continuada, práticas culturais, educação de jovens e adultos, educação e qualidade.

DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p17

1. INTRODUÇÃO

A concepção de *educação continuada* vem atravessando, historicamente possibilidades diversas de compreensão e de sentidos. Associada, porque *continuada*, à educação de adultos, instaura a necessidade de assumir significados que mais se aproximam da vida de jovens e de adultos, em processos de aprender ao longo da vida, fora da prática escolar, do que pela concepção restrita de que esse aprender só se dá na escola, seja em tempos formais, de percursos ininterruptos de sujeitos que passam pelos diferentes níveis e etapas de ensino (e modalidades), seja em tempos formalizados para o resgate de um direito interdito no tempo da infância, em “épocas próprias”, que atendem à função de *reparação*, atribuída como uma das três funções da educação de jovens e adultos.

Ao assumir a necessidade de discutir os sentidos que educação continuada tem na sociedade contemporânea, admite-se ser ela reveladora, portanto, de ações e atos de aprendizagem resultantes de práticas culturais dos sujeitos *no* e *com* o mundo, por meio das quais se educam os sujeitos — no meio cultural, portanto.

Se essas práticas culturais educam, se favorecem processos de aprendizado, conseqüentemente podem ressignificar os sentidos atribuídos a currículo, nas escolas, cujo valor indiscutível, e presença relevante na cultura escolar, parecem ter-se afastado das práticas desses sujeitos *no* e *com* o mundo.

A discussão dessas concepções, fortemente imbricadas, constitui o objeto deste artigo, cuja autoria nasce da relação entre duas dissertações de mestrado⁴ e suas

⁴Dissertações de Mestrado: SOARES, Andréia Cristina da Silva. *O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?* e BARCELOS, Luciana Bandeira. *Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos na cidade do Rio de Janeiro: o que é qualidade na educação de jovens e adultos?* Defendidas em jun.

Debates em Educação

autoras com a orientadora que contribui para sua realização, no intuito de articular as concepções do eixo temático *educação continuada, currículo e práticas culturais*, problematizando-as no campo da educação de jovens e adultos (EJA), especialmente no que diz respeito aos sujeitos que aprendem.

Assim, pensar sujeitos que aprendem continuamente — pela via da educação continuada — remete a um campo mais amplo, que se organiza a partir dos sujeitos a quem atende, o da educação de jovens e adultos. E, portanto, ao partir desse campo organizado por seus sujeitos, compreende-se ser ele não apenas traduzido em sua forma escolar, mas porque “direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (BRASIL, 2008, p. 13). Amparado, desse modo, em uma concepção de educação como formação humana, que pressupõe aprendizados de forma continuada, ao longo de toda a vida, entende-se que enquanto há vida há possibilidade de formação/transformação, ou seja, aprendizados ao longo da vida constituem processos educativos que se efetivam no seio da cultura, pelas práticas culturais dos sujeitos *no e com o mundo*..

A formação humana, ininterrupta e inacabada, que se estende pela vida e se faz por meio de aprendizados, de compartilhamento de experiências que ocorrem em diferentes espaçostempos abre-se à valorização e legitimação de saberes que jovens e adultos constroem nas trajetórias de vida, considerando-se a diversidade da qual são constituídos os sujeitos e a certeza da inconclusão humana — princípio básico de qualquer ação educativa.

Educar, por isso, nos tempos atuais, significa reconhecer que o “aprender não pode se reduzir a uma apropriação dos saberes acumulados da humanidade. Aprende-se não só com o cérebro, nem só na escola. Aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver” (ASSMANN, 2011 p. 11-12). As ideias prevalentes, portanto, de “idade apropriada” para aprender e de que existe um único lugar ou modelagem de aprendizagem não se sustentam, já que a formação humana ocorre de diferentes

2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Debates em Educação

maneiras, em diferentes instâncias, porque inúmeras são as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com objetos de conhecimento.

Se os textos legais do campo da educação de jovens e adultos — da Constituição Federal de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), e desta ao Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e ao Parecer CNE/CEB n. 6/2010 — passam a reconhecer o direito de todos à educação como direito social, uma conquista histórica antes negada a jovens e adultos, torna-se necessário indagar se essa nova concepção de EJA, consequência e necessidade da vida contemporânea, tem de fato se efetivado nos espaços escolares em que as ofertas se desenvolvem e se vêm sendo reconhecidas como constituintes de modos de ser e de aprender dos sujeitos em ação nas práticas sociais e culturais.

Nesse conjunto amplo de sujeitos jovens e adultos, incluem-se, na concepção de aprender por toda a vida, professores — para os quais dedica-se uma forma específica de educação continuada: a *formação continuada* (PAIVA, 2010). Essa concepção de formação, portanto, considera a condição de trabalhadores de professores e educadores, porque sujeitos de um continuado processo de aprendizagem e, portanto, também eles educandos culturalmente constituídos no resgate de suas identidades e, por fim, de educadores de sujeitos em quase tudo muito assemelhados às próprias condições, pela história de lutas e carências que marcam trabalhadores professores e trabalhadores subalternizados — público da EJA — no país. A concepção de EJA, assim tomada, traduz a função *qualificadora* do Parecer CNE no. 11/2000, que propugna a ideia de *aprender por toda a vida* — condição e base da formação de sujeitos humanos; modo como os sujeitos se põem no mundo: pela *experiência*.

Nessa perspectiva, propõe-se, ainda, trançar a ideia da educação de jovens e adultos perpassando o viés da *qualidade* da oferta, compreendida como fruto da práxis humana, expressão da capacidade humana de intervir e mudar o rumo de sua própria história.

Debates em Educação

Qualidade essa que só se faz porque fruto da ação humana, que respeita a diversidade de percursos e de sujeitos, o que, por si só, garante múltiplas possibilidades, diante da diversidade de sujeitos e de interesses que esses sujeitos trazem e põem em relação, nos tempos e espaços do aprender, o que implica dar vez e voz a esses sujeitos, visibilizando experiências e trajetórias de vida, valorizando singularidades, necessidades e exigências. O percurso leva ao encontro do pensamento de Freire, ao propor pensar a educação de jovens e adultos *com os* sujeitos, e não *para os* sujeitos.

2. EDUCAÇÃO CONTINUADA: DIREITO DE APRENDER... E POR TODA A VIDA

Na sociedade atual, cada vez mais se alicerça o direito à educação como princípio fundamental, não se restringindo a uma etapa da vida — a da escola —, mas se expandindo para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/com o mundo.

Essa perspectiva de direito presente nas práticas cotidianas que educam, ou seja, como direito à *educação ao longo da vida*, melhor dizendo, constitui o direito de aprender por toda a vida. Assim enunciado, adquire entre nós diversos sentidos, traduzidos de diferentes maneiras.

Para Haddad (2007, p. 27), o sentido de *educação ao longo da vida* compreende um processo de formação humana, de crescimento e de realizações pessoais, que o autor traduz como educação continuada:

[...] aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro lado, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não formal.

Debates em Educação

Assmann (2011, p. 35), contribuindo para aclarar a compreensão do aprender por toda a vida, faz “cair por terra” o discurso ainda muito presente do “tempo certo de aprender” e da “idade apropriada”, indicando que o sentido da aprendizagem/conhecimento ligado apenas a uma “boa escola, com bons professores e alunos” entrou em crise:

Hoje o avanço das biociências nos foi mostrando que a vida é essencialmente aprender, e que isso se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida. Parece que se trata de veras de um princípio abrangente relacionado com a essência de “estar vivo”, que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato plano mental. Aliás, nessa vida, o mental nunca se desincorpora da ecologia cognitiva que torna viável o organismo vivo.

Afirmando que as biociências descobriram que a vida é basicamente, “uma persistência de processos de aprendizagem e que seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo”, Assmann (2011, p. 22) vai ao encontro da perspectiva de *educação ao longo da vida*, inerente ao ser humano.

Mesmo o polêmico Relatório Delors, encomendado a uma comissão pela Unesco, e intitulado *Educação um tesouro a descobrir*, eivado de contradições inerentes a um tempo, aos interesses institucionais e à ideologia predominante no tempo em que é produzido, presta-se a tomar a educação como a que ressignifica concepções de sociedade e a inserção de sujeitos nessas sociedades, pensando-os capazes de conviver com novas demandas tecnológicas, que superam a exclusão social e, sobretudo, favorecem o convívio e a troca entre todas as pessoas. Não fosse o conhecimento da origem e dos contraditórios desse discurso no texto em que é gerado, poder-se-ia admitir que o referido documento concebe a educação como construção contínua de conhecimento e desenvolvimento humano, pautando-se na compreensão de que cada indivíduo sabe e pode conduzir seu destino, modificando sua relação *espaçotempo* para estar e atuar em um mundo em grandes transformações.

Debates em Educação

Posteriormente a este documento, a *Declaração de Hamburgo*, derivada da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), em 1997, e sob uma ótica mais autônoma e progressista da Unesco, naquele momento, reafirma a concepção, destacando a educação de adultos como processo de longo prazo, em que a aprendizagem acontece ao longo da vida.

A *educação ao longo da vida* também é considerada pelo Parecer CNE/ CEB n. 11/2000 (p. 11), ao anunciar a função *qualificadora* da EJA: “capaz de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”, e ainda reforçando que “tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares”.

No movimento de revisão de concepções, quase 12 anos depois de Hamburgo, em preparação para uma nova CONFINTEA, a VI, o Documento Nacional Preparatório que o Brasil apresentou tem origem diversa da formulação anterior levada à V Conferência, por ter formulado, coletiva e cooperativamente com base em uma estratégia fortemente democrática, os marcos referenciais para o que a educação de adultos (e de jovens e de idosos), no país, deveria assumir. Repensava o papel a ser desempenhado pelas políticas para mobilizar sujeitos à retomada de percursos educativos, enfatizando trajetórias escolares descontínuas, de não aprendizagem de muitos, afirmando não ser mais possível tratá-los de forma semelhante ao público infantil, e reconhecendo que esses sujeitos estiveram sempre em processos de aprendizagem ao longo de suas vidas, merecendo, por isso, ter seus saberes reconhecidos. Essa concepção de aprendizagem ao longo da vida foi reafirmada pela VI CONFINTEA (2009), que a considerou fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais, ainda que subestimada na sociedade e pelos sistemas educacionais:

A aprendizagem ao longo da vida “do berço ao túmulo” é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseadas em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (UNESCO, 2010, p. 6).

Debates em Educação

O movimento das concepções que se foram produzindo, presentes em diferentes documentos, ajudou a compreender e situar a EJA como espaço de ressignificação de saberes e de formação de sujeitos que, imersos em uma sociedade cujas transformações vêm ocorrendo de forma intensa demandam respostas e aquisição constante de novos conhecimentos.

O “tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender tendem a multiplicar-se” (DELORS, 1996, p. 110), o que não dispensa pensar e prever demandas de escolarização para jovens e adultos que, dispondo de tempo, queiram/necessitem de outros horários e formas de ofertas para complementar seus estudos, compartilhar novas aprendizagens, ultrapassando a visão simplista de que a educação de jovens e adultos se faz apenas para “recuperar um tempo perdido” — própria da visão compensatória que, por muito tempo, e ainda hoje, é invocada para a EJA. Mas pensar essas possíveis demandas exige investigar, continuamente, quem são esses sujeitos.

3. OS APRENDENTES SÃO SUJEITOS DA DIVERSIDADE

A lógica corrente leva a pensar esses sujeitos, de maneira geral, na perspectiva escolar, ou seja, como *alunos*. Essa categoria homogeneíza um conjunto muito diverso e encobre a riqueza de quem, como seres diversos, se apresenta substancialmente como *bios*, mas especialmente como seres da cultura, produzidos e formados nas múltiplas inserções sociais e culturais em que interatuam. Ver como *alunos* toda uma diversidade de homens e mulheres (gêneros); de variadas idades; de etnias diversas; de jovens; de classes sociais distintas; de trajetórias escolares diferenciadas; com histórias de vida singulares parece ser muito pouco para revelar quem são esses sujeitos. Acrescente-se a este conjunto de características, outros aspectos em nada menores, mas frequentemente subsumidos nos processos de aprendizagem, que se expressam pelos desejos de cada um; pelas necessidades mediatas e imediatas; pelos sonhos; pelas esperanças que a possibilidade de aprender mobiliza, sistematizadamente, *pela* e *com* a escola.

Debates em Educação

Haddad (2007) também afirma que a escola passou a ser questionada em relação a seus limites para prover necessidades das pessoas, uma vez que os espaços sociais se ampliaram trazendo novas formas de inserção e produção de conhecimentos. Para Melucci (*apud* CARRANO, 2003, p. 34), um erro comum nas análises sociais é ainda não perceber que as ações sociais de jovens, por exemplo, não se deduzem imediatamente de suas condições sociais. “O entrelaçamento de fenômenos coletivos e experiências individuais é hoje uma chave necessária para saber o que acontece nos grupos sociais da juventude” (CARRANO, 2003, p. 118).

A afirmação do autor faz pensar que a educação ao longo da vida pode contribuir tanto para a compreensão dos fenômenos que ocorrem nos “espaços” das múltiplas juventudes (assim nomeadas porque se expressam de formas muito diversas, dependendo dos grupos envolvidos), à medida que propõe trocas e alternâncias de papéis de quem ensina e aprende — quanto para propor melhor formação continuada a essa diversidade de jovens.

Paiva (2004), ao discutir questões da educação de jovens e adultos, põe-nos a refletir sobre os novos sentidos que a contemporaneidade vem trazendo para o campo e, principalmente, para seus sujeitos. A referida autora, ao enunciar a perspectiva da educação ao longo da vida como uma das vertentes que passam a configurar a EJA após a V CONFINTEA, convidou-nos a trilhar esses caminhos para abordar o direito à educação como direito humano fundamental e discutir a educação continuada sob a perspectiva do aprender por toda a vida.

Pensada sob a perspectiva da escolarização, pode-se quase afirmar que a EJA quase não se consubstancia com o sentido da educação continuada, pelos modos como, marcadamente, vem ainda concebendo *espaçostempos* escolares de aprendizado, pouco ou nada diversos dos da infância. Na contemporaneidade, quando um largo contingente do público da EJA é oriundo da escola básica, frequentada por esse público sem que tenha garantida a permanência e o sucesso no percurso escolar, buscar compreender de que forma ofertas convencionais de currículos, organização pedagógica e horários não levam em conta os diferentes perfis de estudantes que a frequentam é um imperativo da pesquisa. Remete-nos a investigá-la sob uma nova

Debates em Educação

ótica, na perspectiva de uma nova conformação de tempo em virtude de outras demandas sociais, e sabendo os processos de aprendizado como contínuos, implicados ao aprender por toda a vida, o que vai muito além da escola.

Por essa análise, cabe considerar, ainda, que não somente jovens podem beneficiar-se de outras organizações de *espaçotempos* pedagógicos e de currículos, mas todo o cidadão que da escola fizer uso, tendo em conta o fato de serem aprendentes para toda a vida, o que reafirma o compromisso público de garantia do direito à educação para todos.

Como sujeitos da diversidade, homens e mulheres para os quais outras políticas vêm contribuindo no sentido de afirmação de direitos da cidadania, não podem ficar fora de políticas públicas no campo da educação, não somente por ser esta também um direito social, mas especialmente por ser direito fundamental da pessoa humana, para a qual políticas de ação afirmativa vêm construindo novas possibilidades de exercício cidadão.

Entretanto, em se tratando da EJA, garantir o direito à educação implica considerá-la como direito de todos os sujeitos, sujeitos da diversidade que nos forma como nação, o que exige ser promovida e incentivada pelo poder público, a quem cabe o dever da oferta, mas com a colaboração da sociedade que jamais se furtou a responder às exigências da educação para todos.

4. BUSCA PELO ENLAÇAMENTO DE CONCEITOS: COMO QUALIDADE CONTRIBUI PARA O DEBATE DA EDUCAÇÃO CONTINUADA?

A afirmação do direito à educação, nas perspectivas até então anunciadas e para os sujeitos da diversidade, exige bem mais do que um currículo adequado, horários e organizações pedagógicas compatíveis, aceitação do aprender por toda a vida como premissa fundante. Pode-se afirmar que um dos maiores desafios da educação brasileira na atualidade é promover a *qualidade* da oferta de escolarização pública, ou seja, promover a garantia do direito à educação, entendido por acesso, permanência e sucesso na escola básica.

Debates em Educação

Com isto, não se está restringindo a educação ao escolar, abandonando a concepção alargada do aprender por toda a vida, ou da educação continuada, mas é preciso que se enfatize esta vertente — a da escolarização —, bastante frágil como resposta às ações políticas de sucessivos governos. Portanto, *qualidade* da escola se efetiva com um projeto de emancipação e autonomização dos sujeitos, no sentido de se fazerem autores da própria história de que são protagonistas. Igualdade com diferenciação e equalização do direito em todos os níveis parecem ser princípios a serem praticados firmemente em um projeto emancipador.

Mas, embora defina que a educação pública deva ser de *qualidade*, a legislação brasileira não estabelece de forma precisa em que consiste essa *qualidade*. Segundo Oliveira; Araújo (2005, p. 17):

[...] se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1988, 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?

Essa inconclusão legal⁵, aliada à polissemia de sentidos que caracteriza o termo *qualidade*, torna necessária melhor compreensão do significado atribuído pelos diferentes sujeitos ao termo *qualidade* na educação e suas implicações nos processos escolarizados.

Se se buscar o ponto de vista econômico, pode-se destacar a existência de, pelo menos, dois sentidos para o termo *qualidade*: um, ligado à *qualidade* do produto e, outro, à *qualidade* do processo. O “discurso da qualidade”, como destaca Enguita

⁵ Em relação a essa “inconclusão legal”, destaca-se o Parecer CNE/CEB n. 08/2010 — que estabelece normas para a aplicação do inciso IX, do artigo 4º, da Lei n. 9.394/96 (LDBEN), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica — que se encontra aguardando homologação do Ministro da Educação. O referido Parecer trata do estabelecimento do chamado “custo aluno qualidade”, que busca definir na legislação educacional brasileira um sentido para o termo *qualidade do ensino*. Devo destacar o papel da sociedade civil nesta definição e na pressão sobre o MEC para sua aprovação, o que tem sido feito por meio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, um movimento que reúne diversas entidades e movimentos da sociedade em defesa do direito à educação de qualidade.

Debates em Educação

(2010), é importado do mercado e, quando aplicado à educação, exige mais cuidado ao se conduzir a discussão.

Qualidade é um conceito cujo valor é socialmente construído e está intrinsecamente ligado a uma concepção de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Palavra polissêmica e complexa inclui, na tentativa de definição, nossa maneira de ver o mundo, o que pode “desencadear falsos consensos, devido a diferentes capacidades valorativas que lhe são atribuídas”. (OLIVEIRA, ARAÚJO *apud* PAIVA, 2010, p. 23).

Há, em relação ao conceito, uma espécie de “*a priori* histórico”, que “longe de ser uma instância imóvel que tiranizaria o pensamento humano, é passível de mudança, e nós mesmos terminamos por mudá-lo”. (VEYNE, 2001, p. 50). Essa possibilidade de mudança vai ao encontro do pensamento freireano, que justifica a necessidade de permanente autoconstrução, por sermos “seres inconclusos”, inacabados, com possibilidade de transformação. Conforme Freire (1992, p. 97), “seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também”.

Por integrarmos a heterogeneidade do mundo, por sermos sujeitos com diversos interesses em disputa, e conseqüentemente diversos modos de pensar, muitas serão as definições possíveis de serem atribuídas ao termo *qualidade*, possibilitando a transformação do discurso da *qualidade* em discurso híbrido, em que posições divergentes convivem mesmo em momentos de atualização de conceitos.

Mudem-se pensamentos e até mesmo paradigmas, diferentes sentidos coexistem em um mesmo espaço, por vezes sobrepondo-se uns aos outros, como discursos por vezes contraditórios, mas enunciados como expressão da verdade. Nas palavras de Barros, Lehfeld (2000, p. 32 *apud* ACETI; CESAR, 2009, p. 100) “dependendo da forma como o homem vê o mundo e de como o interpreta e o interioriza surge a dimensão de seu entendimento e ação”.

Convivem, assim, em um mesmo espaço, diferentes concepções de *qualidade*, pois uma nova concepção necessariamente não substitui a anterior, o que exige

Debates em Educação

explicitar o lugar que estas concepções ocupam na atualidade quando o centro do discurso toma a *qualidade* como referência valorativa da educação e, conseqüentemente, com qual(ais) concepção(ões) de educação e de *qualidade* pretende-se dialogar.

Segundo Demo (2009, p. 11) “qualidade aponta para a dimensão da intensidade, tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o ser do que para o ter”. *Qualidade* liga-se à ação humana, sempre incontrolável e inconstante, capaz de se sobrepor ao anteriormente fixado, de agir contra os efeitos de um poder totalizante e englobante. *Qualidade* implica participação e compromisso, oportunidade de desenvolver potencialidades e a capacidade de ser sujeito de sua própria ação. Numa perspectiva freireana, conforme destacado por Coimbra; Oliveira (2011, p. 83), “qualidade, assim, significa [...] politicidade, ética, democracia, diálogo, com princípios e práticas que assegurem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social”.

Nesse sentido, oferecer educação de *qualidade* a sujeitos jovens e adultos, implica conhecer a realidade em que vivem esses sujeitos, reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-as em processos educativos e reconhecidas como fundantes das experiências humanas no estar no mundo. Segundo Fávero, Rummert, De Vargas (1999, p. 46), “jovens e adultos construíram em sua prática cotidiana, com sua experiência de vida, estratégias de apreensão e transmissão de conhecimentos”, que independem de processos escolares.

A educação como fazer humano que, portanto, dá-se por toda a vida, vivencia em seu interior os mesmos embates da sociedade, constituindo-se ato político, cujo exercício encontra-se vinculado a concepções de mundo diferenciadas, que se revelam nas práticas culturais e sociais dos sujeitos. Segundo Freire (1992, p. 42), “Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra”.

As concepções que cercam a polissemia do termo *qualidade*, para Portela (2006, p. 34), revelam-se até mesmo na escolha de palavras empregadas em sua

Debates em Educação

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. Ao reforçar a polissemia do termo *qualidade*, Portela ainda alerta 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”.

A educação, entendida desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) como direito fundamental da pessoa humana, tornou-se condição essencial à vida em sociedades do conhecimento, as quais Assmann (2011) mais apropriadamente denomina *sociedades aprendentes*. Nelas, o avanço tecnológico e as mudanças aceleradas promovem condições para buscar novos modelos educacionais, desafiando práticas estruturantes dos sistemas instituídos que não conseguem dar conta das necessidades dos sujeitos aprendentes. Para viver nessas sociedades, há que aprender continuamente, ou seja, por toda a vida.

Pode-se destacar que *qualidade* é, ainda, um dos conceitos mais disputados da atualidade, sendo a palavra de ordem no discurso das escolas, utilizada para legitimar o que a sociedade espera de sua atividade. No dizer de Assmann (1998, p. 186):

No futuro ninguém sobreviverá, em meio à competitividade crescente do mercado, sem aquela educação fundamental que lhe entregue os instrumentos para uma capacitação de alfabetizado flexível, apto para adaptar-se a mercados de trabalho cada vez mais flexíveis. No fundo, é a isso que se refere a questão da qualidade. E é também para isso que convergem os interesses do empresariado numa universalização da educação básica.

Ou seja, Assmann alerta que, sob o discurso da *qualidade*, subjazem intenções da sociedade atual acerca da ação educativa e dos possíveis efeitos, na lógica hegemônica do capital, do que essas ações podem gerar para beneficiar o modelo de produção prevalente.

Pensar *qualidade* de forma diversa do sentido que lhe vem sendo atribuído impõe a necessidade de dar-lhe outro rumo, retomando um território ocupado para “libertá-la para outros sentidos” (ASSMANN, 1998, p. 187). Esses sentidos ligam-se à práxis humana, à capacidade humana de pensar e agir. Para esses “outros sentidos”,

Debates em Educação

resultados, como produtos, representam apenas uma das dimensões do conceito, e não o todo, como observado por Oliveira (2007), para quem o conceito de *qualidade* pode ser definido a partir de três dimensões: *resultados*, *insumos* e *processos*.

A dimensão *resultados* está ligada ao fluxo escolar e ao aproveitamento do ensino; a dimensão *insumos*, às condições em que se efetivam os processos escolares, abrangendo questões financeiras, de infraestrutura, sociais etc., o que ainda implica reconhecer a diversidade que caracteriza os espaços escolares, entendendo que mais insumos não representam por si só melhores resultados, embora haja insumos que são básicos em se tratando de educação; a dimensão *processos*, por fim, volta-se “a procedimentos analíticos que sejam capazes de valorar os processos no interior da escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 34), processos esses entendidos como de ensino e aprendizagem, gerenciais e relacionados ao clima escolar, todos identificados como capazes de influenciar, positivamente, a efetivação de uma escola de *qualidade*.

Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que, ao longo da história da educação brasileira, o termo *qualidade* assumiu basicamente três sentidos, conforme o momento político vivido no país e possibilidades decorrentes do enfrentamento de problemas sociais, como a imensa desigualdade que Freire, em 1960, já apontava como fator condicionante das dificuldades enfrentadas em relação à educação. Em contrapartida, propunha “outra forma de trabalho: não sobre ou para o homem, mas com ele, considerando imperativa sua participação em todos os momentos do trabalho educativo”. (FREIRE *apud* FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 6).

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

Sobre essa escola, Enguita (1995 *apud* OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 8) considera que, “ao nos depararmos com evocações saudosas da qualidade da escola do passado, há que se levar em conta que estamos falando de uma escola que já era diferenciada pela clientela atendida”. Paro (2010, p. 84) assim se expressa sobre essa mesma

Debates em Educação

escola: “a escola não precisava ser boa, ela podia dar-se ao luxo de ser ruim, porque ela não era para as massas [...] quem ia para a escola, aprendia apesar da escola”. Esta ideia da escola do passado perpetua-se ainda hoje, não sendo difícil encontrar discursos que evocam o retorno a essa escola, como se ela fosse referência para o presente, quando se luta pela democratização da educação.

A expansão e a democratização das redes estiveram, em diversos momentos, ligadas à força de reivindicações populares pela continuidade da escolarização, produzindo um segundo significado para o termo *qualidade* na educação, agora ligado ao fluxo escolar, mas sob condições de aviltamento de salários e de condições de trabalho docente. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 9).

Segundo Beisiegel (1981 *apud* OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 7), “foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que fez emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova”. E segue o autor (2005, p. 107): “a escola, hoje, em todos os níveis abriga contingentes extraídos das mais diversas camadas da sociedade e passa a reproduzir, na esfera limitada da educação escolar, todas as dificuldades inerentes à preparação de uma imensa e heterogênea coletividade”.

No dizer de Oliveira, Araújo (2005, p. 10), “os obstáculos à democratização do ensino foram transferidos do acesso para a permanência com sucesso dentro do sistema escolar”. Para eles, tem início um “novo tipo de seletividade”, com a construção de um novo conceito de *qualidade*, agora vinculado à ideia de fluxo escolar, ou seja, ao número de alunos que consegue progredir dentro de determinado sistema de ensino, equivalendo os que saem aos alunos que entram. Entretanto, o sucesso esperado não veio dessa escola expandida. A concepção meritocrática permaneceu conduzindo os projetos da escola, e defendidos por muitos como necessária.

Dubet (2003, p. 40) a explica:

[...] a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto

Debates em Educação

perceberem-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!

Para Santos (2003, p. 24), a ação da escola é percebida pelos indivíduos por ela afetados, não “como um fenômeno provocado pelo próprio sistema educacional e pela estrutura social da qual ele deriva”, mas “[...] como sendo resultado de suas opções, de suas limitações pessoais e/ou das limitações de suas famílias”. É a lógica da sociedade, que responsabiliza o fracassado pelo fracasso, o violento pela violência, o pobre pela pobreza etc.

O processo decorrente de “expulsão de alunos”, como nomeia Paulo Freire, é entendido pela escola como evasão, o que mais uma vez responsabiliza o sujeito por não aproveitar a oportunidade que lhe foi dada. Ampliar o acesso à educação, sem garantir ao sujeito condições para permanência e sucesso, com qualidade, no ambiente escolar, parece ser o desafio que ainda permanece em tempos de democratização de acesso. Para Oliveira; Araújo (2005, p. 11) “ficou mais fácil entrar no ensino fundamental, mas continua muito difícil concluí-lo”.

No caso da EJA, a máxima de “dar mais a quem tem menos” e não na mesma proporção a todos, retrata a concepção de *equidade* como função da EJA, necessária em qualquer política educacional que queira, de fato, corrigir o imenso abismo educacional existente entre grupos etários da população.

A resposta mais comum a essa desigualdade educacional tem sido oferecida por meio de políticas e programas de correção de fluxo para os quais Oliveira, Araújo (2005, p. 110) admitem discussão, questionando se “[...] surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema”. O que parecia solução tem demonstrado que mais atende à performance do sistema no que respeita aos índices de produtividade, do que à *qualidade*, pela indução que acabam fazendo para a aprovação de estudantes.

Debates em Educação

Assim, a educação brasileira incorpora o terceiro significado do termo *qualidade* na educação, associado 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 que constitui este terceiro sentido leva ao “ranqueamento” das escolas, conforme o resultado obtido nas avaliações a que são submetidos os estudantes, ao longo e ao final do curso, estabelecendo-se índices de aproveitamento a serem progressivamente superados; instituindo-se premiações aos professores, funcionários e, em alguns casos, aos próprios estudantes, por meio de programas de incentivo ao cumprimento de metas estabelecidas conforme diagnóstico realizado pelo sistema.

Em busca de um sentido diferenciado para o conceito de *qualidade*, que respeite especificidades e singularidades dos sujeitos envolvidos, optar por definir *qualidade* de ensino com aspectos quantitativos — acesso a matrículas, a condições mínimas de permanência, e à terminalidade de processos de escolarização —; e com aspectos qualitativos — põe em cheque processos educacionais, resultados deles advindos e efeitos na vida cotidiana dos sujeitos.

Traduz-se, assim, um dos elementos de *qualidade* especialmente na educação de jovens e adultos: garantia do direito à educação para todos que não tem finitude, mas se faz por processos de aprendizado continuado de sujeitos na escola e no mundo. Desse modo, na vertente escolarizada da educação para todos, não se pode pensar primeiro em ampliação da oferta e, posteriormente, em *qualidade* do processo, pois conforme destaca Paiva (2006, p. 15), “a educação de jovens e adultos, como direito não dado, mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida”.

5. ANOTAÇÕES FINAIS

O direito à educação — como possibilidade de ampliar o sentido daquela que se faz na escola, para assumir o sentido de *processos educativos* que se fazem ao longo da vida, por meio de aprendizados continuados de sujeitos aprendentes — é uma exigência das sociedades contemporâneas.

Assumir essa compreensão de educação continuada viabiliza um olhar investigativo e acolhedor para jovens e adultos os mais diversos, convidando-nos também a pensar que a garantia do direito à educação implica condições de “vir a ser”, a partir do que se é como sujeito da diversidade cultural, social, étnica, formadora da sociedade brasileira. Entende-se que nesse “vir a ser” cabem muitas experiências, saberes, conhecimentos, muitos sonhos e expectativas: de uma formação para o trabalho, de salário mais digno, de um tão sonhado diploma, de pertencer a um “grupo”, de poder garantir, dividir e fortalecer o sentido da aprendizagem ao longo da vida.

A educação no momento presente está exigindo, certamente, mais do que tem sido oferecido pelos modelos escolarizantes, diante da aceleração de processos de produção de conhecimento. Alguns desses elementos, como o aumento da expectativa de vida, o desenvolvimento tecnológico em curso, aliados à valorização de bens materiais que levam ao consumismo desenfreado, à ruptura com a sustentabilidade do planeta, e à perda de valores humanos demonstram mudanças em ebulição na sociedade capitalista contemporânea, com as quais é preciso lidar. Essas mudanças, derivadas da modernidade e do modelo hegemônico, anunciam rupturas com este modo de pensar o mundo e a ciência e já apontam efeitos que se sentem em todos os espaços, dos quais a experiência pedagógica não pode se eximir. Segundo Portal *et al.* (2009, p. 942), “vive-se em pleno século XXI com a dicotomia entre a convicção na esperança de um mundo mais humano e a cega valorização dos bens materiais e os valores que embasam as lógicas produtivas”.

Nesse contexto em permanente mudança, até mesmo estabelecer um conceito para *qualidade*, em se tratando de educação, torna-se muito complexo. Quando se

Debates em Educação

discute *qualidade* em uma escola em que o foco é o acesso de todos à educação, há que se pensar no paradoxo instituído entre o direito de estar na escola, *aprendendo*, guardado o respeito aos diferentes e a suas diferenças, e a exigência de se avaliar de maneira uniforme todas as escolas, tal como tem sido proposto e desenvolvido. De que *qualidade*, então, tratamos?

A característica da incompletude define o humano e sua necessidade de saber, de aprender continuamente, por toda a vida. A consciência do inacabamento faz homens e mulheres terem esperança de que esse aprender, que se estende pela vida, pode ajudar a transformá-la, a partir de sempre renovadas práticas culturais. A consciência da incompletude produz esperança e reafirma o sentido e a importância do educar. Resta pensar, criativamente, como traduzi-la no currículo das escolas, onde se relevem práticas culturais dos sujeitos aprendentes.

O direito à educação, como perspectiva real é, assim, entendido como mais uma possibilidade de aprendizado no mundo, cuja finitude se põe em um horizonte visível, mas que não se alcança, jamais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACETI, Débora Cristina Siqueira, CESAR, Luís Paulo Dias. O pensamento científico: abordagem da pesquisa no estudo interpretativo. *Revista de Educação*. v. 12, n. 13, p. 99-107, 2009.

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

_____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. *Documento Base Nacional Preparatório à VI Confinteia*. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 18 set. 2012.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 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.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Debates em Educação

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

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. São Paulo: Papirus, 2009.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação, visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 93-110.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49. dez. 1999.

_____ ; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. p. 27-38. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 1, n. 0. Rio de Janeiro: ANPEd, São Paulo: Autores Associados, ago. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Qualidade com garantia de respeito às diversidades e necessidades de aprendizagem. In: Graciano, Mariangela. *Em questão 4: o plano de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 32-34.

_____ ; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Disponível em: <<http://www.scielo.org.br>>. Acesso em: 3out. 2012.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. p. 29-42. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. DP & A, 2004.

_____. *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 de jovens e adultos: concepções e sentidos. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos>>. Acesso em: 19 set. 2011.

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

PORTAL, Leda Lísia Franciosi et al. *Educação continuada: um interesse institucional na construção da inteireza dos docentes de programas de doutorado em educação de universidades do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <<http://www.edipucrs.com.br>>. Acesso em: 5 jul. 2011.

Debates em Educação

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, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24. p. 107-125, set./dez. 2003.

UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Belém, Brasil, 2010.

_____. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul. 1998.

_____. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors. Disponível em <http://www.microeducação.com.br>. Acesso em 9 jul. 2011.

VEYNE, Paul. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.